

# I hvilken grad påvirker sosial kompetanse og status skolens vurdering av elever?

*Blir vurderingen av elevens prestasjoner påvirket av sosial kompetanse og status?*

Jan Arve Strand



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk / Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



## **I hvilken grad påvirker sosial kompetanse og status skolens vurdering av elever?**

- *Blir vurderingen av elevens prestasjoner påvirket av sosial kompetanse og status?*

© Forfatter

År: 2013

Tittel: I hvilken grad påvirker sosial kompetanse og status skolens vurdering av elever?

Forfatter: Jan Arve Strand

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Kontorsenteret, Førde

# Sammendrag

## 1. Tittel.

“I hvilken grad påvirker sosial kompetanse og status skolens vurdering av elever?

- Blir vurderingen av eleven påvirket av sosial kompetanse og status?”

## 2. Bakgrunn og formål

Formålet med denne undersøkelsen har vært å kartlegge de mulige uformelle påvirkninger som gir utsalg i skolen vurderingsarbeid. Årsaken er at samfunnet i stadig større grad enn tidligere fokuserer på målbare resultater, samtidig som skolen beskyldes for å reproducere og forsterke sosiale ulikheter. Skolen får også et stadig økende ansvar for oppdragelsen siden barna blir institusjonaliserte fra sine første år og i perioder ser ut til bare å stikke innom hjemmet “for en dusj og et klesbytte”. Noen takler dette ganske bra, mens andre får store problemer og graden av problematferd i skolen øker før mange dropper helt ut.

Hvordan møter skolen denne utfordringen, og hvordan klarer man å stå imot et samfunn som forandrer seg stadig raskere i retning individfokus, GenerationX, Me-We eller hva man velger å kalle det.

## 3. Problemstillinger

Blir vurderinger påvirket av sosial kompetanse hos elever eller foresatte?

Blir vurderinger påvirket av sosial status hos elever eller foresatte?

Påvirker fungeringen i undervisningssituasjonen av sosial kompetanse eller status?

## 4. Metode

Det er benyttet både kvantitativ metode gjennom en survey og en kvalitativ metode gjennom fokusgruppeintervju til å svare på oppgavens problemstillinger, såkalt metodetriangulering.

## 5. Analyse

I all hovedsak er data presentert som frekvenstabeller, utført gjennom SPSS.

## 6. Resultater

En markant trend ser ut til å være at elever som har gode sosial ferdigheter og/eller status i all hovedsak oppnår bedre vurderinger i skolen.

Elever som har foresatte med tilsvarende egenskaper kommer også godt ut vurderingsmessig.

Den intensive oppfølgingen av den ekstensive undersøkelsen bekreftet de trendene som fremkom, med unntak av om “klær og ytre stil” i noen grad påvirket vurderingen av eleven. Her viste de to metodene ulike resultater.

## 7. Konklusjon

Undersøkelsens kvantitative del har ikke de egenskapene som kreves for å kunne generalisere statistisk. De funn eller trender som fremkommer i materialet kan man likevel gjøre seg bruk av som anvendt forskning.

Problemstillingene kan av denne grunn ikke legges statistisk til grunn for overføring til populasjon, men kan likevel benyttes til teoretisk generalisering. I så måte kan man fastslå at sosiale ferdigheter og status trolig har en sammenheng med gode vurderinger. Om gode sosiale ferdigheter fører til god vurdering, eller om gode vurderinger fører til et styrket selvbilde som dermed gir sosial ferdigheter kan ikke fastslås.

Utvikling av gode relasjoner innad på skolen og mellom skolen og hjemmet ser ut til å være et sentralt punkt som trengs prioriteres for å forbedre resultatene hos de elevene som i dag scorer lavt på vurderinger. Mange av trendene tyder på at lave vurderinger er sammenfallende med sviktende sosiale ferdigheter, og det er trolig mye å hente for denne gruppen ved å få hjelp til utvikle sosial kompetanse som i sin tur fører til bedre relasjoner.

# Forord

Avslutningen av en masterstudie er som kjent et forskningsarbeid som skal resultere i en oppgave. For mitt vedkommende var dette muligheten jeg hadde ventet på til å dykke ned i et tema som jeg var nysgjerrig på, hvordan påvirkes man egentlig gjennom årene i skolen?

Samtidig var dette muligheten til å gjøre noe helt nytt for mitt vedkommende, nemlig å lage en kvantitativ studie basert på et spørreskjema. Tidligere i studiet var ikke dette noe aktuelt tema, da det ikke skal stikkes under en stol at den kvalitative tilnærmingen føltes trygt og godt for en masterstudent.

Dermed ble dette muligheten for å slå to fluer i en smekk, både å utføre en kvantitativ undersøkelse og forske på påvirkningen innenfor skolen, ikke minst den ny-moderne maktfaktoren gjennom uformell påvirkning. Forskningsprosessen har som forventet vært både interessant og lærerikt.

I forbindelse med studiet er det mange som har stilt opp med god hjelp og positiv holdning, ikke minst veileder Per Einar Garmannslund ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Takk også til rådgiver Anette Dale Natås og resten av gjengen ved Skei Skule, som har stilt opp både ved pre-testing og mye annet i denne prosessen. Takk!

Heilt til slutt: Takk også til alle dere som har stilt opp både ved å utføre survey og ved fokusgruppeintervju! Jeg har i løpet av prosessen oppdaget at dere faktisk dynges ned med slike henvendelser, hadde jeg vært klar over dette ville jeg trolig tenkt meg om to ganger før jeg sendt ut enda et..

Breim 30/5-13,

Jan Arve Strand

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.3	Om oppgaven.....	2
1.4	Begreper som benyttes.....	2
2	Miljø- og relasjoners påvirkning ved skolens vurdering.....	3
2.1	Vurderingsarbeid i skolen.....	5
2.2	Makt i samfunnet .....	6
2.2.1	Spinning – mer enn sykling.....	7
2.2.2	Nettverksbygging .....	7
2.2.3	Egne preferanser.....	8
2.2.4	NOU 2003:19 Makt og demokrati .....	8
2.3	Sosial kompetanse .....	9
2.3.1	Definisjonsmakt .....	9
2.3.2	Oppdragelse.....	10
2.3.3	Normer .....	11
2.4	Sosial status .....	12
2.4.1	Dannelsen av et selvilde, “selvet” .....	13
2.4.2	Økologiske system .....	14
2.5	Fungering i undervisningssituasjon .....	15
3	Informasjonsinnhenting.....	17
3.1	Problemstilling.....	17
3.2	Kvantitativ versus kvalitativ metode .....	17
3.2.1	Strategi for informasjonsutvelgning .....	19
3.2.2	Generalisering .....	21
3.3	Populasjon og utvalg .....	22
3.3.1	Populasjon .....	22
3.3.2	Utvalg .....	24
3.4	Undersøkelsesopplegg .....	25
3.4.1	Metodetriangulering .....	28
3.4.2	Kvalitative undersøkelser .....	29



3.4.3	Survey.....	30
3.4.4	Kvalitativ styrke av kvantitativ metode .....	31
3.4.5	Relasjoner mellom enheter .....	33
3.5	Besvarelse av utsendt skjema .....	33
3.6	Kvalitetskrav til spørreundersøkelse .....	34
3.6.1	Validitet.....	35
3.6.2	Reliabilitet .....	37
4	Etikk .....	38
5	Informasjonsinnhenting.....	39
5.1	Datainnsamling.....	39
5.1.1	Ekstensiv informasjonsinnsamling.....	39
5.1.2	Intensiv informasjonsinnhenting .....	40
5.2	Spørreskjema .....	40
5.2.1	Likert-skala.....	41
5.3	Intervjuguide.....	41
5.3.1	Variabler i intervjuguide .....	42
6	Resultater og diskusjon .....	43
6.1	Datamateriale.....	43
6.2	Respondentenes bakgrunn .....	44
6.3	Personlige preferanser .....	45
6.4	Indeks “Sosial kompetanse” .....	47
6.4.1	Sosial kompetanse – gode vurderinger.....	47
6.4.2	Sosial kompetanse – dårlige vurderinger .....	48
6.5	Sosial status .....	49
6.5.1	Sosial status – gode vurderinger.....	50
6.5.2	Sosial status – dårlige vurderinger .....	51
6.6	Indeks “Fungering i undervisningssituasjon” .....	52
6.6.1	Fungering i undervisningssituasjon – gode vurderinger .....	52
6.6.2	Fungering i undervisningssituasjon – dårlige vurderinger .....	53
6.7	Overordnet diskusjon av alle indekser.....	54
6.8	Korrelasjonsanalyser .....	54
7	Fokusgruppeintervju.....	57
7.1	Oppsummering av fokusgruppeintervju: .....	59

7.2	Konklusjon.....	61
8	Avslutning – veien videre .....	62
	Litteraturliste .....	64
	Vedlegg .....	65

#### Figur- og tabell liste

Figur 1:	Den didaktiske relasjonsmodell, fritt etter Hiim & Hippe .....	15
Figur 2:	Trinn i en forskningsprosess, fritt etter Ringdal .....	17
Figur 3:	Metodetriangulering – kvalitativ oppfølging av kvantitativ undersøkelse .....	19
Figur 4:	Delindekser og preferanser. ....	20
Figur 5:	Datatyper fra ekstensive til intensive design. ....	27
Figur 6:	Fagsammensetning for vurdering i undersøkelsen. ....	44
Tabell 1 –	Personlige preferanser. ....	45
Tabell 2 –	Indeks “Sosial kompetanse” – gode vurderinger .....	47
Tabell 3 –	Indeks “Sosial kompetanse” – dårlige vurderinger .....	49
Tabell 4 –	Indeks “Sosial status” – gode vurderinger .....	50
Tabell 5 –	Indeks “Sosial status” – dårlige vurderinger .....	51
Tabell 6 –	Indeks “Fungering i undervisningssituasjon” – gode vurderinger .....	53
Tabell 7 –	Indeks “Fungering i undervisningssituasjon” – dårlige vurderinger .....	54
Tabell 8 -	Korrelasjoner for variabler innenfor sosial status.....	55

# 1 Innledning

## 1.1 Valg av tema

Teamet for denne oppgaven er basert på en type undring som alltid har ligget forfatteren nær. Hvordan påvirkes vi av omgivelsene og hva former oss, arv eller miljø? Jeg ikke tenkt å kaste meg ut i den debatten, men konstaterer at vi påvirkes og formes i en interaktiv prosess.

På skolen blir små forskjeller tydeligere, og noen kanskje også forsterket. Noen hevder at skolen reproducerer og forsterker ulikhet, og at vi også her i Norden på samme måte som i resten av verden blir født inn i roller. Det er forsket på sosial mobilitet i USA, landet der “alle kan være sin egen lykkens smed og gjøre karriere”, men uten at dette rent faktisk ser ut til å stemme helt. Den samme mangel på sosial mobilitet viser seg faktisk også her hjemme, der vi til tross for den sosialdemokratiske likhetstankegang også ser ut til å bli født inn i roller og posisjoner. Hvordan, vi har da tross alt et system som sørger for lik rett til utdanning for alle?

Denne oppgaven sirkler derfor inn fraksjoner av et tema som også har vært belyst to ganger gjennom Norges offentlige utredninger, senest i 2003 gjennom NOU 2003:19; “Makt og demokrati”. Denne utredningen fokuserer på den formelle makten, mens mitt fokus i denne oppgaven ligger på den uformelle makten, den som ikke syns så godt. Det er ingen tvil om at også denne makten styrer vår hverdag og kanskje også påvirker vår fremtid.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

“I hvilken grad påvirker sosial kompetanse og status og skolens vurdering av eleven?”

Problemstillingen er utformet som en påstand, men samtidig også som et spørsmål. Den skal derfor sees som en hypotese som testes i løpet av oppgaven. Denne type påstander har oftest et utgangspunkt, en såkalt “null-hypotese”, som eventuelt motbevises gjennom oppgaven. Nullhypotesen i denne sammenhengen er at det ikke foreligger uformell påvirkning av vurderinger i skolen basert på foresattes sosiale status.

Undertittelen “Blir vurderingen av elevens prestasjoner påvirket av sosial kompetanse og status” forsterker at det rent faktisk er et spørsmål som stilles, men som forskningsmessig er fremsatt som en påstand. Diverse forskning peker på at elevene ikke starter med blanke ark

hver dag, de har alle noe med seg i bagasjen som påvirker deres hverdag. Om dette gir seg utslag i skolens vurderingsarbeid har jeg derimot ikke funnet belyst, og jeg anser mitt arbeid som et forsøk på en innledende screening av et eventuelt fenomen.

## **1.3 Om oppgaven**

Oppgaven forsøkes løst gjennom å kombinere en kvantitativ studie etterfulgt av utdypende kvalitative fokusgruppeintervjuer omkring tendensene fra den kvantitative delen. Det er definert en målgruppe, lærere som utfører vurderinger i ungdomstrinnet på skolene i et bestemt fylke. Undersøkelsen har dermed en relativt liten populasjon, og målet var at alle i populasjonen skulle få tilbud om å svare. Hvor mange som rent faktisk svarer på en utsendt survey, er alltid et spennende tema som er drøftet i et eget avsnitt.

Siste del av oppgaven har altså vært å utføre en kvalitativ oppfølger av den første delen, for å gå litt nærmere i detaljer og følge opp funn eller tendenser. I antall er respondenter er første del klart størst, mens siste del har et betydelig redusert omfang i forhold, omtrent 10 %. Det er likevel tilstrekkelig til å kunne utfylle første del av oppgaven, og dermed styrke de svakere sider av en kvantitativ undersøkelse av en så liten populasjon. Hvorvidt resultatet har overføringsverdi til populasjonen, vil bli gjennomgått i eget avsnitt.

## **1.4 Begreper som benyttes**

En rekke begreper operasjonaliseres i denne undersøkelsen, “påvirke”, “vurdering”, “foresatt”, “sosial status”, “sosial kompetanse”, “fungering i undervisningssituasjon” og “elev”. De fleste av oss har et innforstått forhold til disse begrepene, men som må rendyrkes i operasjonaliseringsprosessen til et “svart/hvitt format” for å gi mening i en kvantitativ analyse. Resultatet av denne prosessen er avgjørende for om undersøkelsen blir gyldig og relevant.

Begrepet som i særlig grad må klargjøres er “sosial status”, siden dette defineres ulikt alt etter hvilket ståsted man har. Det postmoderne samfunnet er ikke lenger klassedelt på en måte som gjør begrepet entydig, men henger i stadig større grad sammen med det enkelte individs valg og ressurser, noe som er også utfordringen ved dette samfunnet (Befring, 2004).

## 2 Miljø- og relasjoners påvirkning ved skolens vurdering

Edvard Befring benytter ofte anledningen til å påpeke at i det moderne samfunnet spiller institusjonene en stadig viktigere rolle som oppdrager. De klassiske tradisjonsbærerne familie og tradisjoner er svekket og mindre betydelige. Etablerte normer og verdier blir utfordret av det kommersielle samfunnet, og det er både akseptert og forventet at individet foretar valg basert på “egne verdier”. Etableringen av relasjoner mellom barn-barn og barn-voksne er på samme måte en svært viktig del av dette “nye samfunnet”, og May Britt Drugli vektlegger særlig manglende utvikling av relasjoner ved forskning på forekomst av atferdsproblematikk.

Det er kanskje et symptom på den nye tiden når atferdsproblem er blitt stadig vanligere, og man bør naturlig stille spørsmålet om samfunnet generelt har en raskere omstillingstakt enn skoleverket. Stadig flere unge dropper ut av skoleverket tidlig selv om kravene til utdanning og kompetanse generelt øker, og vi får et samfunn der taperne har få alternativ siden samfunnet har blitt mer og mer komplisert.

Årsakene til frafallet kan forklares ved individet selv, skolens egenskaper eller det svakere hjemmet, alt etter øyet som ser. Sannsynligvis er sammenhengen kompleks og sammensatt, men det er nok ikke tilfeldig at mange forskere i denne sammenheng fokuserer på relasjoner og miljøfaktorer, samt samspillet mellom disse. Konsekvensene er uansett ofte livslange!

Oppgaven stiller et forskningsspørsmål om i hvilken grad foresattes status påvirker vurderingen av barnet, fordi “vurdering” har så stor betydning for en vellykket utvikling. Uten gode vurderinger er sjansen for lav sosial status større, potensiell problematferd øker, og sjansen for å fullføre utdanning minker. Alt sammen kjennetegn på en negativ utvikling sett i lys av det postmoderne samfunnet Befring m.fl. stadig omtaler (2004).

“Spillover” mellom arbeidsliv og hjem er det forsket mye på, mindre på hjem-skole forholdet. Ulike former for uformell påvirkning for å vinne frem blir stadig mer utbredt, og det er interessant å se om dette også forekommer bevisst eller ubevisst i sammenheng med vurdering. To ganger i nyere tid har begrepet “makt” blitt utredet, begge ganger til sterk kritikk. Noe av kritikken ved den siste utredningen var mangel på interesse for de uformelle maktfaktorene, blant annet ført i pennen av professor Thomas H. Eriksen gjennom en artikkel

i "Samtiden" nr 4/03. Man kan også i dagspressen lese om lærere som gir "vipp-opp" karakterer for å slippe brysomme foreldre som benytter klageretten for sine unge håpefulle.

Tross kritikken konkluderte likevel den siste utredningen (Norges offentlige utredninger, 2003) slik på maktbegrepet:

Norske eliter utgjør bredere grupper der tenkning og handling er likeartet. Det er en utbredt elitesirkulasjon mellom politikk, byråkrati, forskning og frivillige organisasjoner. Selv om samfunnslederne danner undergrupper med ulike holdninger, formes det ikke lenger noen alternativ elite gjennom arbeiderbevegelsen. Ledere i Arbeiderpartiet inngår ofte i samme form for elitesirkulasjon som politikere i andre partier, med pendling mellom politikk, næringslivsledelse, informasjons- og lobbyvirksomhet. Denne elitesirkulasjon har økt med "selskapiseringen" - fristilling og markedsretting - av offentlige verk. Blant næringslivseliten finner vi tette nettverk med forbindelser både mellom personer og mellom foretak. Selskaper er forbundet gjennom eierrelasjoner og overlappende styreverv, noe som gir en omfattende maktkonsentrasjon i næringslivet.

I en artikkel peker Kamil Øzerk på skolen og lærerens markante betydning for den enkelte elev. Den amerikanske psykologen og forskeren Judith Harris toner også ned familiens betydning og peker på venner og nærmiljø. Hennes forskning bygger blant annet på tvilling- og adopsjonsforskning, hvor det oppstår markante forskjeller som hun mener utelukkende kan forklares i miljøfaktorer. Dette er slett ikke ny tenkning, og helt i tråd med Urie Bronfenbrenners økologiske systemer og Befrings nedtoning av det tradisjonelle samfunnets tidligere så trygge havn. Og, opp i det hele har skolen altså fått en ennå større oppgave gjennom sin oppdragerrolle og stadig viktigere vurderinger.

Jeg ønsker derfor å undersøke forholdet mellom den formelle og uformelle vurderingen av barnet med bakgrunn i foresattes posisjoner og egenskaper. Det er utvilsomt at barn og unge i stor grad ser seg selv gjennom andres tilbakemeldinger og vurderinger, noen av disse har avgjørende betydning for den videre utviklingen for den enkelte. En forskningstese tar sikte på å prøve ut om det finnes grunnlag for å si at det forekommer vurderinger basert “goodwill” eller ikke, og i så fall i hvilken grad.

## **2.1 Vurderingsarbeid i skolen**

Skolenes vurderingsarbeid gir både direkte og indirekte tilbakemeldinger og foretar samtidig en inndeling av individene i hovedgruppene god, middels eller dårlig. Dette er i tråd med resten av samfunnets behov for klassifisering og inndeling, der alt skal kunne telles, måles og veies. Vi har for lengst etablert “to-tredjedels” samfunnet der ganske mange har det veldig godt, men der den siste gruppen som ikke når opp i klassifiseringen faller utenfor (Befring, 2004).

Vurdering er naturligvis et nødvendig virkemiddel både for å veilede og motivere elever og studenter til å nå mål og oppleve mestring, men det er også en måte å fordele søkere til videre utdanning gjennom opptakskrav som betinger visse oppnådde egenskaper. Men en like viktig, og kanskje utilsiktet respons på klassifiseringen er det faktum at individets selvbilde også påvirkes både direkte og indirekte. Dette kan naturligvis foregå i positiv og helsebringende forstand, men også motsatt.

I skolen foregår vurdering kontinuerlig, selv om man oftest tenker formell vurdering på basis av prøver, tentamener, eksamener eller ved fastsetting av karakterer. Den uformelle vurderingen pågår fortløpende og gjennomsyrrer ethvert pedagogisk arbeid (Skaalvik, 1996).

I Stortingsmelding nr. 47 (1996) heter det at:

Elevvurdering skal tene flere formål. Det viktigste er å fremme læring og utvikling hos den enkelte eleven. Vurdering og rettleiing skal motivere elevene til innsats og til å bruke sine evner og anlegg. Det skal leggjast vekt på rettleiing til elever og foreldre/føresatte i all

vurdering. Elevvurdering skal være meir enn ei enkel bedømming av dei resultata elevane oppnår. Gjennom vurderinga skal elevane og foreldra/dei føresette få nødvendig tilbakemelding om både arbeidsprosess og resultat.

I den tidligere Forskrift for grunnskolen het det ved fastsetting av standpunktarakter at “Føresetnaden til eleven skal ikkje trekkjast inn”. Ved ny forskrift er rammene for vurdering lagt direkte til læreplanene, og er sammen med konkret måloppnåelse fremhevet i dagens læreplanverket “Kunnskapsløftet”. Begge deler har derfor et høyt fokus innenfor skoleverket, men vurderingene omkring oppfyllelse av disse målene er i mange fag ennå basert på en subjektiv vurdering.

Kunnskapsløftets “Prinsipper for opplæring” (2006), som sammenfatter og utdyper opplæringsloven, slår i kapittelet for motivasjon for læring og læringsstrategier fast at “Vurdering og rettleiing skal vere med på å styrkje motivasjonen for vidare læring”. De aktuelle læreplanene lister i sin tur opp læringsmålene, mens kriterier for vurdering ikke nevnes. Dette er derfor et lokalt anliggende, som etter innføringen av “Kunnskapsløftet” har blitt satt tydelig på dagsorden, men er det ennå litt tilfeldigheter inne i bildet? Kan det tenkes at andre faktorer enn bare strengt faglige, bevisst eller ubevisst, spiller inn?

Spørsmålet ovenfor er bakgrunnen for denne oppgavens problemstilling og utførelse. Omfanget av undersøkelsen er i et regionalt perspektiv og kan på grunn av den manglende størrelsen trolig ikke overføres, men eventuelt sees som en screening til senere oppfølging.

Grønmo (2004) fremhever samhandlingen mellom det vi faktisk vet (empiri) og det vi antar (teori), og fremhever de samfunnsvitenskapelige metodene som hjelpemiddel til å utligne denne forskjellen gjennom metoder som overgår vår vanlige sanser. Denne oppgaven har som mål å hjelpe mine antagelser og spørsmål (teori) et steg videre til viten (empiri), hvis mulig.

## **2.2 Makt i samfunnet**

Hvorfor blande “maktbegrepet” inn i en oppgave om sosial kompetanse, sosial status og vurderinger i skolen? Helt enkelt fordi det jo er makt man i ytterste konsekvens snakker om.



## **2.2.1 Spinning – mer enn sykling**

I Befring (2004) sitt “postmoderne samfunn” snakker vi i dag stadig oftere om “spin doctors”, personer som har i oppgave å påvirke opinionen, pressen og maktpersoner med sitt budskap, mot betaling. Dette er i dag en akseptert fremgangsmåte som ikke var mulig bare for et par ti-år siden, og som antageligvis vil fortsette sin sterke fremvekst.

Fenomenet er ikke omtalt i NOU'en “Makt og demokrati fra 2003, men er 10 år etterpå et betydelig samfunnsinnslag, senest dokumentert gjennom et innslag i Dagens Næringsliv “Magasinet” den 20.april 2013 (Butenschön, 2013).

Hvordan skal en så betydelig og akseptert, men likevel så utydelig og uregulert maktfaktor håndteres av skolen? Har denne type “uformell makt” betydning for skolens ansatte, og kan man i det hele tatt unngå å bli påvirket på et eller annet vis? Det er jo ingen grunn til å tro at de som i dag aksepterer at man kan “uoffisielt” påvirke for å få på plass det aller meste av avtaler, forretninger, lover osv ikke skulle bruke samme taktikk i møte med skoleverket.

## **2.2.2 Nettverksbygging**

For en stor del av landets unge og nyutdannede spørres det ikke bare hva man kan, men også hvem man kjenner når attraktive jobber og fremtiden skal sikres. Slik fortsetter det videre i karrieren og er et resultat at samfunnets dreining mot den uformelle maktbasen, såkalte nettverk. I sin tid ble det rettet fokus på at en stor del av landets næringslivsledere var svært homogene og hadde sin bakgrunn fra DnC, også kalt “Den grønne klubb”. Personer fra denne sfæren rekrutterte hverandre jevnlig til andre deler av næringslivet, og søkelyset ble rettet på det som ble omtalt som “innavl” i norsk næringsliv. (DnC fusjonerte med Bergen Bank og ble til en del av dagens DNB, red. mrk).

En hovedoppgave i Sosiologi fra Universitetet i Oslo i 2007 bygget på en undersøkelse omkring sjanselighet for å oppnå høyere posisjoner innenfor DnB NOR. Analysene viste at respondentene tydelig knyttet muligheter til høyere posisjoner til nettverk, både i banken og i samfunnet ellers (Sognlien, 2007).

På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at nettverk også påvirker forholdene ellers i samfunnet, på alle nivåer og i de fleste relasjoner og kontaktpunkter. Det interessante i denne sammenhengen er om uformelle relasjoner og omstendigheter påvirker også ved vurdering?

### **2.2.3 Egne preferanser**

En serie NOVA rapporter fra 1998 utført bl.a. av Thomas Nordal og Mari-Anne Sørli danner grunnlag og referanser for svært mye senere forskning og litteratur. I delrapport 4 blir kontekstuelle betingelser omhandlet, og konkluderer med at “skolen ser ut til å etterspørre og premiere” personlighetstrekk som går på tilpasning og autoriteter, samarbeidsevne osv. Dette blir belønnet slik at disse trekkene forsterkes, samt motsatt for de som mangler disse egenskapene (Nordahl, 1998b). Mest sannsynlig er dette også trekk som er nær lærernes egne preferanser og som dermed belønnes. Tilsvarende kommer også frem i forskning på for eksempel læringsstiler, dagsrytme osv.

Det er av denne årsak grunn til å tro at egne preferanser kan ha innvirkning, om enn utilsiktet. Siden preferanser ikke lar seg overstyre utenom en bevisst handling, er dette derfor en naturlig del av et personlig handlingsmønster

I en artikkel i Tidsskrift For Ungdomsforskning pekes det også på “at skolen premierer ressurssterke grupper” og fremsetter en hypotese om at skolen bidrar til å reproducere sosial ulikhet. Undervisningsopplegg av typen ansvar for egen læring har sett ut til å legge til rette for de skoleflinke elevene. Konsekvensen av dette kan være at ungdom i stadig økende grad blir avhengig av foreldrenes evner og skolevante ressurser for å få et fullt faglig utbytte av skolen (Bakken, 2004).

### **2.2.4 NOU 2003:19 Makt og demokrati**

I en såpass omfattende utredning som “Makt og demokrati” er lokalt selvstyre, demokrati, individualisering og globalisering omhandlet som maktfaktorer. Et “mer intensivt lobbysystem” er i en setning omtalt som “folkelig påvirkning” som fører til at folkevalgte mister makt, men likevel tillagt liten vekt som maktfaktor (Norges offentlige utredninger, 2003).

Med bakgrunn i mandatets punkt 2 hvor fokuset ble rettet både mot det representative demokratiet og individets muligheter for påvirkning, er dette svært overfladisk utført. Arbeidet med utredningen tok 5 år etter at mandatet var godkjent av Stortinget i 1998, og det kan se ut som samfunnsets utviklingstempo førte til at utredningen ikke “fulgte med”. Dette er likevel den aktuelle utfordringen skoler, foreldre og elever møter i sin hverdag.

## **2.3 Sosial kompetanse**

Ogden (2009) oppsummerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Som det påpekes ovenfor, er det et ganske bredt spekter av egenskaper og kunnskap som til sammen utgjør sosial kompetanse. Tilpasningsdyktighet, men også påvirkningsevne er sentrale egenskaper som dekkes av denne definisjonen. Det er altså ikke nok å innta en underdanig rolle, siden også evnen til å hevde egne meninger er en viktig egenskap i sosial kompetanse.

### **2.3.1 Definisjonsmakt**

I NOVA rapport nr 4 fra forskningsprosjektet “Skole og samspillsvansker” påpeker Nordahl (1998b) at det er skolen alene som sitter på definisjonsmakten til de viktige begrepene. Det er dermed skolen som fastslår om en egenskap er problematisk, eller ikke. Normalt er de svært synlige avgjørelser av bl.a. begreper forankret i nøye vurderinger og eventuelt i samråd med ytterligere pedagogisk kompetanse. Det som trolig i større grad er en aktuell problemstilling er vurderinger av grad av autoritetstilpasning, underkastelse og øvrige “samarbeidsevner” som foregår i nære relasjoner mellom lærer og elev.

De dagligdagse tingene som helt naturlig påvirker relasjoner, og dermed også grunnlag for vurderinger, er fastsatt innenfor rammene til klasserommet. Også relasjonene mellom elever påvirkes indirekte av de vurderinger som gjøres her i lys av sosial sammenligningsteori, ved at lærerens bevisste eller ubevisste tilbakemeldinger gir råstoff for status (Skaalvik, 1996).

Overland går et steg lenger og slår fast at “det er læreren som har definisjonsmakten i skolen, og læreren er derved i posisjon til å avgjøre hva som er problematferd eller ikke” (2007). Sett i dette perspektivet kan verbal og ikke-verbal kommunikasjon både bekrefte og forsterke

eventuelle lave eller negative forventninger, samt eventuelt overdras til andre (medelever). Mottakerne og observatørene av dette budskapet tar i bruk og legger til grunn de samme holdninger, og dette påvirker dermed en eventuell “ond sirkel”.

### **2.3.2 Oppdragelse**

Nordahl (2007) viser til Kunnskapsløftet når han slår fast at foreldrenes rolle i forhold til oppdrageransvaret er ganske betydelig:

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet s.17)

Det forutsettes at det samarbeides om dette, og at partene er jevnbyrdige slik at forholdet baseres “på likeverd og gjensidighet”. Nordahl påpeker likevel at foreldrene for å kunne forvalte sitt oppdrageransvar er avhengig av et “nært” samarbeid med lærerne som står for opplæringen av barna deres.

Et viktig poeng er at både skolen, foreldrene og elevene har forandret seg de seneste par tiårene. Graden av akademiker-foreldre øker, og skolen prioriterer helt tydelig faglig måloppnåelse på bekostning av relasjonell utvikling. Videre påpeker forskning tydelige forskjeller i verdigrunnlaget for oppdragerrollen for foreldre med og uten akademisk bakgrunn. Sistnevnte gruppe vektlegger tradisjonell oppdragelse, mens akademikerne prioriterer utvikling av selvstendighet (Nordahl, 2007). De akademiske verdiene ser videre ut til å bli tydeligst imøtekommet og verdsatt hos skolen, noe som danner derfor grunnlaget for et gap som Befring (2004) omtaler og advarer mot i form av “2/3-samfunnet”.

Foreldres utdanningsnivå gir relativt tydelige sammenhenger forhold til barnas skolefaglige kompetanse, som øker med utdannede foreldre. Denne tendensen har vedvart over tid, og man ser en tendens til at hjemmets bakgrunn har større betydning nå enn for 10 til 15 år siden.

Sosiale forskjeller reprodukeres stadig sterkere og som påpekt ser endringer innenfor skolen selv gjennom sine arbeidsmåter ut til å utgjøre en stor del av årsaken (Nordahl, 2007).

Også andre tendenser kan knyttes til elevenes bakgrunn med utgangspunkt i foreldrenes utdanning, nemlig problematferd i skolen. Barn fra familier med lavt utdanningsnivå viser mer problemdefinert atferd i skolen enn barn av foreldre med høyt utdanningsnivå (Ogden, 2009).

En eventuell innføring av “heldagsskole” vil ytterligere påvirke dette forholdet, de fleste barna tilbringer fra de i 3 års alderen starter i barnehagen til de er 10 år alt i dag 5 ganger så mye tid innenfor pedagogiske institusjoner enn før. Den finnes også et helt annet og mer omfattende tilbud av organiserte fritidsaktiviteter som mange deltar i inntil man går ut av grunnskolen. Og det slutter ikke der: For i dag kan bare de færreste avslutte skolegangen etter 10 år, langt de fleste fortsetter et ukjent antall år, man da regnet som voksne. Det interessante er hvordan barna formes og påvirkes de første årene av denne perioden, og hvilke påvirkninger som eventuelt følge av dette den siste delen.

### **2.3.3 Normer**

“En skolekultur kjennetegnes av de normer, uskrevede regler og forventninger som påvirker læreres måte å tenke, føle og handle på” (Overland, 2007). En skolekultur er på samme måte som andre organisasjoner skapt av de individer som til enhver tid oppholder seg der, og mest av “signifikante” personer. Brudd på de etablerte normer vil møte sanksjoner i en eller annen form, enten bevisst eller ubevisst.

En sanksjonsform som vil melde seg, er enten akseptering eller ikke-akseptering av norm eller regelbruddet. Hvis man møtes av en ikke-akseptering, vil dette ha en signaleffekt på et miljømessig plan, men kan også ha en relasjonell påvirkning. Det kan i siste ende tenkes at dette påvirker også vurderinger hvis normbruddet er viktig nok.

Det synes tydelig at større likhet i verdier og normer hos barn med oppdragelse i hjem med høyt utdannede foreldre, ser ut til å ha fordeler med hensyn til atferd og sosial læring i skolen (Nordahl, 2007). Lærere ser ut til å vurdere den sosiale kompetansen til barn som har foreldre med høyt utdanningsnivå som mer positiv enn sosial kompetanse hos barn av foreldre med lavt utdanningsnivå (Nordahl, 1998a). Dette fenomenet kan trolig i større grad forklares med

sammenfallende referansenivå på verdier og normer enn med “feil” hos barna det gjelder (Nordahl, 2007).

Det er av åpenbart at hvis sammenfallende referanser påvirker vurderingen av sosial kompetanse, kan det også påvirke utvikling av for eksempel relasjoner. Hvis også andre områder påvirkes tilsvarende, må det også kan antas å virke inn ved for eksempel vurderinger.

## **2.4 Sosial status**

Sosial status omtales av Ogden (2009) som sosiometrisk status, og bygger på vurderinger av sosial innflytelse og popularitet. I et skolemiljø klassifiseres elever av sine medelever som “populære”, “kontroversielle”, “avviste” og “oversette”, samt den store mengden som er “uklassifiserte”.

Populære barn mottar flest positive valg, oversette barn mottar få valg, mens avviste mottar negative valg. Kontroversielle barn mottar mange valg inkludert negative, men ser samtidig ut til å ha egenskaper som hindrer utstøting til den “avviste” gruppen. Iflg Newcomb, Bukowski og Pattee (1993, ref. (Ogden, 2009)) har den sistnevnte gruppen lett for å kombinere sosiale ferdigheter med antisosial atferd for å kunne maksimere sin innflytelse på miljøet, til forskjell fra avviste barn som ofte kjennetegnes av antisosial atferd alene.

Sosial status blir ifølge Sletta (1986) ofte lav hos elever som har faglige vansker (Skaalvik, 1996). Disse elevene ser ut til å bli mer avvist og isolert og etablerer et svakere sosialt nettverk enn andre elever. En konsekvens av dette ser ut til å være en tendens til lavere selvakseptering og andre negative effekter.

Sosial bytteteori blir nevnt av Skaalvik og Skaalvik (1996) som en mulig faktor til å forstå hvordan fenomenet sosial status fungerer. Dette kan sees som et system på linje med økonomiske transaksjoner, hvor bytteforholdet mellom elevene kan verdi fastsettes og prises. De som ikke har noe å tilby, vil få lav pris for “varene” sine og oppnår lav status. Relasjoner står sentralt i denne tenkemåten, og deles inn i indre (emosjonell) og ytre (instrumentell) verdi. Den indre verdien er selve relasjonen til en annen person, mens den ytre består av aktiviteten og verdiøkningen denne relasjonen har.

Sosial status blir i denne undersøkelsen knyttet til egenskaper som er tydelige å operasjonalisere, for eksempel valg som tillitselev og andre lederroller.

## 2.4.1 Dannelsen av et selvilde, “selvet”

“Vår selvoppfatning er resultatet av de erfaringer vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene” (Skaalvik, 1996). Det presiseres videre at disse erfaringene gjøres i sosiale sammenhenger og dermed er en del av et sosialt samspill. Det er flere måter å dele inn de påvirkningene som påvirker selvet, om erfaringen er innhentet individuelt (“indre” type) eller kollektivt (“ytre” type), samt at verdien av erfaringene må tolkes i en sosial sammenheng.

Hvordan disse erfaringene påvirker utviklingen av selvet, er ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) delt i to retninger. Den ene, “selvvurderingstradisjonen”, legger mest vekt på de ytre kildene til påvirkning, mens “forventningstradisjonen” vektlegger de indre kildene til påvirkning.

Uavhengig av tradisjon er betydningen av mestringserfaringer tungt vektlagt, enten de er basert på egne eller andres vurderinger. Disse erfaringene, positive eller negative, vil direkte påvirke individets forventninger om senere mestring eller ikke. Albert Bandura kaller dette for “attribusjon” og fenomenet kan best beskrives som individets “egen forklaring” på suksess eller mangel på suksess. I denne mekanismen ligger også kimen til rolletaking, noe som kan sementere en persons forventninger til seg selv eller fra andre. Fordi så mye tid tilbringes på skolen, kan manglende intellektuell, følelsesmessig eller atferdsmessig mestring ifølge Borge (1996) få store konsekvenser for individet (Overland, 2007).

Uavhengig av hvilken forskningstradisjon man vektlegger, er det ingen tvil om at selvbildet skapes i samhandling med andre. Det påvirkes mest av de tilbakemeldinger viktige personer gir, og spesielt på viktige områder. Det er heller ingen tvil om at dette i større eller mindre grad medfører en form for rolletaking gjennom det speilbildet som skapes i den dynamiske samhandlingen med andre, dokumentert av mange anerkjente forskere som Bandura, Mead, Cooley m.fl.

Skolen er med andre ord en særlig viktig arena for tilbakemeldinger i den fasen av livet da selvet skapes, både gjennom tilstedeværelse og skolens formelle (vurderinger) og uformelle (kommentarer, holdninger osv) tilbakemeldinger. Dette er også kjernen i det som kalles for sosial læringsteori, eller modellering, hvor modeller med høy troverdighet, status og ferdigheter har mest påvirkning. Den kognitive tradisjonen av teorien fremhever også viktigheten av rollemodeller og samspill for læring, for eksempel gjennom flere av Banduras forsøk med Bobo-dukken (Skaalvik, 2005).

Betydningen for utviklingen av selvoppfatningen er tilsvarende stor, noe også flere forskere har påpekt, bl.a. Kaplan, Rosenberg, Skaalvik m.fl. (Skaalvik, 2005). Det finnes flere sterke sammenhenger mellom lavt oppfattet selv-verd og lav faglig selvoppfatning. Også sett i et aktørperspektiv kan “beskyttende atferd” eller “lært hjelpeløshet” hvor elever erstatter fokus på manglende faglige resultater med læringsunnvikende atferd, være rasjonelle handlinger sett i et aktørperspektiv (Skaalvik, 1996).

## **2.4.2 Økologiske system**

Et individ er alltid i samspill med sine omgivelser, hvor det blir kontinuerlig observert og vurdert av andre. Vurderingene blir reflektert tilbake i en interaksjon, og resultatet er oftest en reaksjon på tilbakemeldingene i form av tilpassing, opposisjon eller resignasjon (Skaalvik, 1996).

Omgivelsene består av nære relasjoner som familie og venner, men også av mer perifere personer i ulike situasjoner. Den dynamiske prosessen er bare delvis selvvalgt, da barn ikke selv kan velge sine foreldre, lærere eller nabolag (Skaalvik, 2005). Judith Harris mener i denne sammenhengen at det beste man kan gjøre som en god forelder, er å velge et godt nabolag i sin artikkel “What genes don’t do, peers do”. Diskusjonen om hva som påvirker utviklingen av en person går varmt i perioder, og Harris’ (1998) forskning påpeker miljøets kraftige betydning for denne utviklingen.

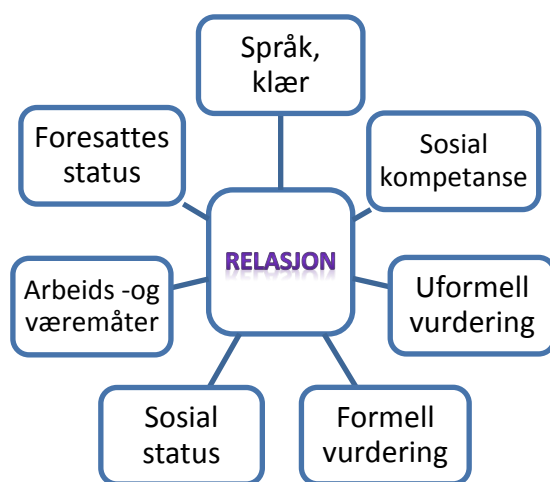
Uri Bronfenbrenner’s blir av mange ansett som pioneren på området gjennom beskrivelsen av sine “økologiske system”. Dette er en systemmodell som illustrer arenaene som tilsammen utgjør samhandlingen som påvirker barn og unges sosialiseringsprosess, og er flittig benyttet innen ulike pedagogiske tilnærminger (Overland, 2007). Et viktig poeng er at de ulike systemene ikke er statiske, men forandrer seg ettersom barnet utvikler seg gjennom fasene i oppveksten, og spesielt hvem som utgjør gruppen av hoved påvirkere “de signifikante andre” er i en dynamisk bevegelse fra den nærmeste familie via lærere til mer perifere personer og venner.

Samhandlingen i individets ulike miljøer er den mest sentrale påvirkning av utforming av selvet, gjennom oppnådde resultater, trivsel eller mistrivsel osv. Gjennom speilbildet vi danner oss basert på miljøets ulike tilbakemeldinger, innretter og tilpasser vi oss i stor grad etter hva andre mener, eller hva vi tror de mener. Dette kan naturligvis være en svært



vellykket forestilling, men kan også forårsake utvikling av negativt selvbilde på mange områder, som en “psykisk mangelsykdom”. Det er helt på det rene at personer som i forskningen er omtalt som “betydningsfulle andre”, har stor påvirkning på denne prosessen. I viktige gruppen finnes også skolen og skolens systemer for vurdering. Ubalanse i de komponenter som utgjør dette samspillet kan lett føre til bl.a. problematferd, mangel på mestring osv (Overland, 2007).

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodell, fritt etter Hiim & Hippe



## 2.5 Fungering i undervisningssituasjon

Jeg har pekt på miljøets betydning for utvikling av et godt og formålstjenlig selvbilde. Det neste spørsmålet som reiser seg er hvordan denne interaksjonen påvirker elevens fungering i undervisningssituasjonen. En svært stor del av tidsrommet hvor individets selvbilde skapes tilbringes nemlig i skolen, enten man vil eller ikke. Det er derfor spesielt viktig at dette blir et vellykket opphold for våre barn og unge, noe som påpekes av flere forskere.

Sammenhengene mellom manglende skolefaglig kompetanse og utvikling av problematferd er for lengst dokumentert av Ogden (1995 og 2001) og Nordahl (2000). “Prestisjefagene” norsk, matematikk og engelsk som betydningsfulle parametere for suksess eller ikke, er også dokumentert (Overland, 2007). Vurderingene i disse fagene er derfor viktige i flere sammenhenger, og kan også påvirke sosial status og utvikling av selvbilde ganske direkte.

Det finnes ulike teoretiske modeller for å forklare interaksjonen, oftest omtalt som “individperspektivet” eller “aktørperspektivet” alt ettersom hvordan man knytter problemstillingen til eleven. Den første forklaringsrekken vektlegger iflg Overland (2007)

problemer knyttet til forhold ved individet, mens den siste knytter problemene til individet som en aktiv deltager. Uavhengig av hvordan man velger å forklare en problemstilling, kan man lett ende i en “hønen eller egget” vurdering siden det oftest ikke er lett å skjelve mellom hvilken type problemstilling som dukket opp først.

Befring (2004) peker på det postmoderne samfunns løse bindere til tidligere tradisjonsbærere og sikkerhetsnett som familie og tradisjoner, og omtaler dette som en risikofaktor. Barna er institusjonalisert i barnehage og skole fra første stund, og en stor del av oppveksten tilbringes her. Suksessen er derfor i stor grad avhengig av disse institusjonene, og han advarer mot fremveksten av 2/3 samfunnet der de fleste klarer seg ganske godt, mens noen faller helt fra.

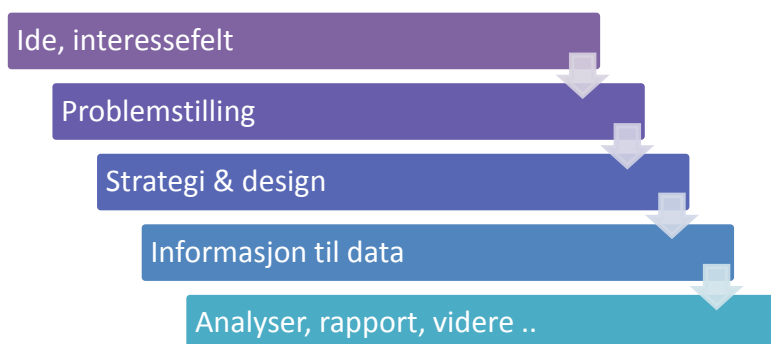
Mestring er tidligere pekt på som en svært viktig “hygienefaktor” for å bygge et godt selvbilde og komme i en “positiv dialog” med sine omgivelser. Det bør i denne sammenhengen derfor atter en gang påpekes viktigheten av å legge til rette for mestring, noe som også pekes på som den finske suksessformelen for å oppnå en god skole.

Den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Hiim og Hippe (1993) er organisert slik at alle sider er forbundet med hverandre, og illustrerer tydelig at de ulike sosiale aspektene gjensidig påvirker hverandre, inkludert vurdering (Skaalvik, 1996). Som nevnt under flere av avsnittene, ser man gjennom forskning også i skolen en gjensidig påvirkning i relasjonsbyggingen basert på normer, verdier, felles referanser, språk osv.

### 3 Informasjonsinnhenting

“Forskningsmetode er fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger” (Ringdal, 2007). Han beskriver forskningsprosessen som en dynamikk der man stadig må gå frem og tilbake i prosesstrinnene ettersom prosjektet skrider frem fra ide til ferdig utført forskningsrapport.

Figur 2: Trinn i en forskningsprosess, fritt etter Ringdal



#### 3.1 Problemstilling

Problemstillingen er det første steget på veien fra ide til forskning, og fanger essensen i det man ønsker et svar på. Man kan utforme en problemstilling enten som spørsmål eller hypoteser, sistnevnte er påstander om virkeligheten. Noen ganger må man også sjonglere med flere problemstillinger for å klare å beskrive det man ønsker å forske på.

Siden problemstillingen skal peke frem mot nye empiriske undersøkelser, er det ifølge Grønmo (2004) viktig at de av spørsmålene som stilles blir formulert slik at de rent faktisk lar seg undersøke empirisk.

#### 3.2 Kvantitativ versus kvalitativ metode

Det første valget innenfor den metodiske tilnærmingen er valget mellom kvantitativ eller kvalitativ tilnærming (Hellevik, 2002). Selv om det nok fins forkjempere i begge leire, er ikke forskjellene mellom kvantitative og kvalitative metoder så svart/hvitt som man skulle tro.

Begge genrer har til formål å gi svar på et spørsmål eller en påstand, og begge er vitenskapelig forankret. Det er ikke et “enten-eller” valg, mange steder på akse mellom

kvantitative og kvalitative metoder finnes nyanser med snev av begge deler, som omtalt i eget avsnitt.

Den store forskjellen ligger i informasjonsmengden som blir samlet inn, og den etterfølgende behandlingen dette får på sin veg til å bli “data”, det vil si informasjonsenheter som kan utnyttes til vårt formål, og deretter behandlingen av dette materialet til analyser osv.

Grønmo (2004) lister opp følgende tre hovedpunkter hvor det er klare forskjeller:

- Mengden av informasjon – antall analyseenheter og informasjon om/fra hver analyseenhet
- Type informasjon – samme type eller forskjellig?
- Tidspunkt for utvelgelse av informasjon – før eller etter at datainnsamlingen er utført?

Metoden for informasjonsinnhenting bør ikke avgjøres før man vet hvilke data man ønsker fra hem, med andre ord en bestemmelse et stykke ut i forskningsprosessen. På dette tidspunktet kan man avgjøre hvilken metode, eller metoder, som er best hensiktsmessige til formålet.

Den store forskjellen mellom metodene er ifølge Jacobsen (2005) grad av åpenhet, hvor data i form av tall er forhåndsstrukturert og lukket, mens ord gir åpenhet og rom. Når tall skal samles inn på induktivt vis betinger det at forskeren i stor grad har definert på forhånd hva man ønsker svar på, og hvordan. I en deduktiv og åpen undersøkelse hvor informasjonen blir samlet gjennom intervjuer, foretas denne prosessen i etterkant. Mange hensyn tas ofte før man beslutter den mest hensiktsmessige metoden, inkludert de ressursmessige.

Et alternativ er å innhente informasjon fra både kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse, såkalt metodetriangulering.

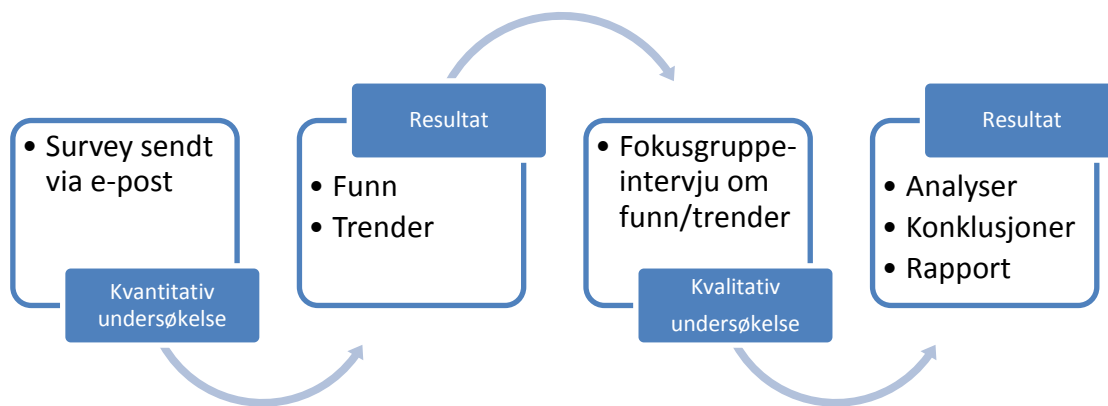
Formålet med metodetrianguleringen er å utjevne svakheter ved den innledende kvantitative informasjonsinnhenting, fordi del fra den lille populasjonen valgt for denne undersøkelsen, med noen dypere kvalitative innblikk i funn og trender fra første del. På denne måten utnyttes begge tilnærmingenes sterke sider (Hellevik, 2002).

I denne oppgaven er det valgt det litt mer sjeldne alternativet, nemlig å kombinere elementer fra både rene kvantitative og kvalitative metoder hver for seg, men i samme undersøkelse,

såkalt metodetriangulering. I forhold til en metoder som ikke rendyrkes i den ene eller andre enden av skalaen, men som forsøker å kombinere metoden, blir styrker ved begge typer opplegg optimale. Det finns likevel visse fellestrekk med såkalte Små-N undersøkelser.

Sluttanalysen og konklusjonen bygger på resultatene fra begge deler, men den metodiske utførelsen er utført hver for seg.

Figur 3: Metodetriangulering – kvalitativ oppfølging av kvantitativ undersøkelse



### 3.2.1 Strategi for informasjonsutvelging

Det første man må foreta seg i et forskningsprosjekt, er å legge en strategi for å avklare informasjonsbehovet for undersøkelsen. Avklaringen består i hovedsak av å velge hvilken type informasjon som trengs, og hvilken måte utvelgingen av den spesifikke informasjonen består av (Grønmo, 2004).

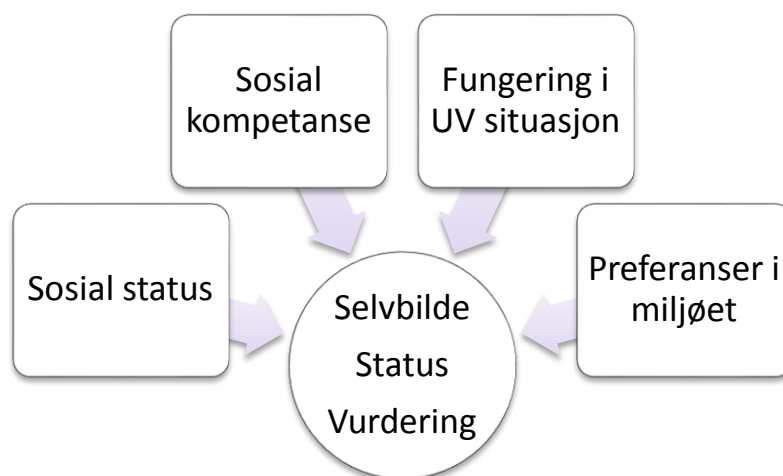
Den første avklaringen er beskrevet i avsnittet ovenfor og er valget mellom kvantitativ eller kvalitativ metode, eventuelt en kombinasjon. Dette består i første rekke av å avklare om problemstillingen er klar eller uklar. Når man har god bakgrunnsinformasjon og dermed en klar problemstilling er formålet ofte å generalisere, eventuelt å fastslå hyppigheten eller omfanget av et fenomen, og da egner kvantitative og undersøkelser seg svært godt. Hvis problemstillingen derimot er uklar, empiri mangler og/eller man ønsker å utføre eksplorerende forskning i form av et eksperiment, bør kvalitative metoder benyttes (Jacobsen, 2005).

Den neste prinsipielle avklaringen er ifølge Jacobsen (2005) å dekomponere begrepene slik at vi blir rustet til spesifisere og definere begrep og variabler/dimensjoner, eventuelt indekser ved sammensatte mål. Deretter må verdier for hver enkel variabel defineres og spesifiseres. Denne måten å forberede for operasjonalisering er særdeles viktig i forberedelsene til kvantitative undersøkelser, men bør også gjøres ellers.

Til sist klargjøres de operasjonelle definisjoner, som må være tydelige og entydige. For denne undersøkelsens første del, en kvantitativ survey utsendt via e-post, er begrepene samlet i tre indekser, som følger etter en innledende kartlegging av respondentens bakgrunn og personlige preferanser. De tre indeksene er som følger:

- Sosial kompetanse
- Sosial status
- Fungering i undervisningssituasjon

Figur 4: Delindekser og preferanser.



Hver delindeks har en samling spørsmål som søker å klargjøre respondentens syn på begrepet indeksen omhandler. Det er likevel viktig å presisere at i denne undersøkelsen er ikke indeksene slått absolutt sammen ved analysen, hver enkelt variabel som inngår brukes også hver for seg.

Til besvarelse av spørsmålene i indeksene er benyttet en fem-delt “Likert-skala”, med fastlagte svaralternativer, eller verdier/kategorier.

Denne type besvarelse gjør at man ikke får et særlig høyt målenivå, og i praksis benyttes “konstruert dikotomi”. Dette vil si at ved å holde alternativet “Verken eller” utenfor og slå sammen “Helt” og “Litt” alternativene på begge sider til enten “Enig” eller “Uenig”, kan man gruppere svarene i to alternativer. Siden alternativene er gitt tallverdier, vil man likevel kunne skille mellom dem og også hvilke styrke de har når total vurderingsscore regnes ut.

Til å utføre analyse av det innsamlede datamaterialet er SPSS benyttet, og spesifikt Pearsons R til å måle korrelasjoner. Ifølge Hellevik (2002) kan man tillegge dikotomier hvilket målenivå man ønsker, siden man ved behandling av datamaterialet kan tildele ulike verdier (for eksempel høy/lav) til i utgangspunktet likestilte verdier. Man kan også tildele kunstige eller “dummyvaraibaler” for å konstruere dikotomier. Dette er gjort ved utførelsen av korrelasjonsanalysene i denne undersøkelsen.

Alle spørsmål i de tre indeksene besvares to ganger av respondenten, først for en gruppe elever som har fått god vurdering i et av de opplistede fagene. Deretter bevares de samme spørsmål en gang til, men nå med bakgrunn i elever som har fått dårlig vurdering. I en slik situasjon fins det en mulighet for å blande sammen besvarelser for de to gruppene, men slik undersøkelsen er utført vil man fullføre en gruppe besvarelse før den neste påbegynnes. Forsker har på bakgrunn av dette sett bort fra at sammenblanding har påvirket resultatet.

Noen spørsmål i indeksene er “snudd” for å avsløre besvarelser som er utført motstridende, det vil si at respondenten automatisk legger alle svar på samme side av skalaen fordi de er enige/uenige med alle utsagn eller alternativ. Slike besvarelser kalles for “responssett” og blir normalt identifisert og holdt utenfor analysedelen (Grønmo, 2004). Denne type besvarelser ble ikke funnet ved gjennomgang og klargjøring av informasjon til data, og forskeren der derfor bort fra at slike data har påvirket analysen. Noen respondenter har derimot besvart bare et fåtall spørsmål og ble av denne grunn fjernet fra datagrunnlaget.

### **3.2.2 Generalisering**

Formålet med forskning er å tilføre ny vitenskap eller bekrefte eller avkrefte noe vi alt “vet” eller har hypoteser om. Hvis det bare var noen svært få det gjaldt kunne man enkelt ha spurt alle sammen om det man måtte lure på, men dessverre er det vanligvis er det ikke så enkelt siden det oftest gjelder veldig mange. Vi bruker derfor uttrykk som “univers” eller “populasjon” som navn på den gruppen man ønsker å vite noe om. Ut fra denne gruppen er

det oftest hensiktsmessig å gjøre et utvalg, for lettere å kunne foreta datainnsamlingen. Ut fra dette utvalget ønsker man så å kunne si noe om alle sammen, med stor grad av sikkerhet.

For å kunne oppnå dette er det viktig at arbeidet er utført på en slik måte at hensikten faktisk kan oppnås med sikkerhet, eller generaliseres, ellers har det ingen verdi. Dette avhenger av hvor representativt det utvalget vi har kontaktet er, altså om man ville fått det tilnærmede samme resultatet hvis man spurte alle i den aktuelle populasjonen (Hellevik, 2002).

Dette avgjøres av hvordan man velger utvalget, noe som kan gjøres på mange ulike måter, og naturligvis av hvor mange som deltar fra utvalget. I tillegg har naturligvis både utformingen av undersøkelsen og den etterfølgende behandlingen stor betydning, vi snakker derfor ofte om graden av validitet, reliabilitet og representativitet ved en undersøkelse. Alle disse faktorene har avgjørende betydning for generaliseringen, og vil bli drøftet utover i oppgaven.

### **3.3 Populasjon og utvalg**

I en undersøkelse der hovedvekten ligger på kvantitative instrumenter som her, blir populasjon og utvalg to svært sentrale elementer i undersøkelsen. I forbindelse med statistisk generalisering er dette alfa & omega, mens det i den kvalitative oppfølgingen spiller en mindre rolle. Vanlige utvalgsstørrelser for tverrsnittsundersøkelser er ofte mellom 500-5000, men skal man for eksempel generalisere pålitelig for deler av populasjonen i Norge økes kravet til størrelse betydelig (Ringdal, 2007).

#### **3.3.1 Populasjon**

Populasjon, eller “univers”, er alle de enheter man ønsker å finne ut noe om, og er alltid avgrenset innenfor en kontekst (Jacobsen, s. 80). Konteksten omfatter dermed målgruppen man ønsker å finne ut noe mer om gjennom en vitenskapelig undersøkelse.

Lærere i ungdomstrinnet i Sogn og Fjordane som underviser og gir vurdering i noen spesifikke fag utgjør målgruppen for denne undersøkelsen. Målgruppens spesifikke egenskaper utgjør konteksten, og dermed populasjonen, undersøkelsen omfatter. Det vil bli drøftet senere, men man antar at resultatet av undersøkelsen ikke kan gjøres gjeldende for hele populasjonen ”ungdomsskolelærere i Norge”.



Et spesifikt vilkår er videre gjort gjeldende for å kunne delta i undersøkelsen, noe som avgrenser både populasjon og kontekst. Dette vilkåret er at man både underviser og gir vurdering i form av karakter for et fag, som man deretter tar utgangspunkt i for den videre besvarelse av undersøkelsen.

Oppdatert pr 25. april 2013 jobber det ifølge Utdanningsforbundet 1947 personer i grunnskolen i Sogn og Fjordane. Lærertettheten mellom de yngste og eldste trinnene er ulike og avtar markert fra de yngste til de eldste. ”Normal” tildeling av lærerressurs varierer fra 21 t/uke for de yngste til 30 t/uke for eldste, i tillegg til at man i de yngre års trinn også finner langt flere assistenter og annet personale med ulike støttefunksjoner.

På samme måte vil administrativt personell uten undervisning og/eller vurderingsarbeid falle fra, grovt anslått til omtrent 10 % av de ansatte på hver skoleenhet. De rapporterte tallene fra Utdanningsforbundet viser til 56 personer som ”ledere”, noe er forenlig med antall enheter og derfor trolig omfatter ”enhetsledere”. Man vil også finne andre personer med administrative- og lederoppgaver som sin hovedfunksjon og som av denne grunn ikke fyller vilkåret nevnt innledningsvis.

Utdanningsforbundet har videre registrert 286 personer utelukkende som lærere i ungdomstrinnet, men i tillegg kommer de som underviser på kombinerte skoler sammen med eventuelt uorganiserte personer. Det kan vere verdt å merke seg at bare to respondenter arbeidet ved skoler med mindre enn 50 elever, og jeg velger derfor å se helt bort fra problematikk vedrørende kombinerte skoler.

En reduserende faktor er at noen skolars administrasjon og postmottak ikke formidler denne type henvendelser videre til den aktuelle målgruppen, tillegg til at en mellomstor kommune av andre årsaker ikke er del av populasjonen.

Basert på disse tallene kan målgruppen for denne undersøkelsen anslås til i omtrent 300 personer, hvorav 63 (N=63) har svart på undersøkelsen. Dette gir en besvarelse på 21 %, noe som isolert sett er lavt, men som sett i sammenheng med undersøkelsens kompleksitet er omtrent som forventet. Gitt normale vurderinger bør et representativt utvalg utgjøre minst 50 % av en populasjon, men større når populasjonen som her er liten. Mulighetene for generaliseringer på bakgrunn av dette utvalget vil bli drøftet senere, men er utelukkende egnet for trendanalyser.

Det kan ellers kommenteres at mens tilbudet om å fylle ut surveys har økt kraftig de seneste årene, har svarprosenten sunket tilsvarende. En “meget god” svarprosent på minst 70 % er sjeldent forekommende, og også en “god” svarprosent på over 60 % kan være vanskelig å oppnå. Innenfor samfunnsvitenskapene godtas normalt en svarprosent på rundt 50 % for generalisering. Uansett svarprosent er det ikke hvor mange som faller fra, men hvem, siden et systematisk skjevt frafall gjør resultatene usikre (Jacobsen, 2005).

### **3.3.2 Utvalg**

Ved å studere et utvalg av de enhetene problemstillingen gjelder, kan forskeren redusere ressursbruken. Derimot reiser et annet problem da seg, “generaliseringsproblemet”: Kan informasjonen man henter fra et lite utvalg automatisk overføres til de som ikke deltar? Graden av sikkerhet dette kan sies med, avhenger av hvor representative de man faktisk spør er. Representativitet vil si at svaret hadde blitt det samme hvis man spurte samtlige av dem man uttaler seg om (Befring, 2002).

Utvelgning av “enheter” er derfor et svært viktig trinn i prosessen med å lage en god og gyldig undersøkelse. Når vi foretar et utvalg må vi ha i bakhodet at den undersøkelsen vi utfører alltid skal være utsnitt av de tema og variabler, kontekst, tid og personer og hendelser undersøkelsen omfatter. I løpet av prosessen med å gjøre undersøkelsen overkommelig, vil vi foreta valg som begrenser en eller flere team som er interessante, dermed har undersøkelsen kun gyldighet på bakgrunn av de valgene vi faktisk gjør (Jacobsen, 2005).

For siste del av undersøkelsen er et bekvemmelighetsutvalg benyttet til å utføre strukturerte intervju i form av fokusgruppeintervju. Lærere i målgruppen for undersøkelsen ved nærliggende skoler har fått tilbud om å delta. Antall lærere som har deltatt i fokusgruppeintervju er naturligvis mindre enn i første delen av undersøkelsen, omtrent 10 %.

Hellevik (2002) påpeker at i en undersøkelse basert på “utvelgelse ved selv-seleksjon” vil de som svarer alt ha foretatt en handling som tyder på et lite avvik, idet de velger å delta undersøkelsen. Basert på undersøkelser flest er dette en handling som brorparten av det norske folk velger bort, og da må man spørre hvilken motivasjon som ligger bak og om det også er flere avvikende egenskaper ved respondenten.

I denne undersøkelsen ble svarprosenten 21 %, noe som er lavt for en samfunnsvitenskapelig undersøkelse som bør ligge på minst 30 % for å gi gyldighet. Dette er symptomatisk for mange undersøkelser, hvor mye av arbeidet faktisk består i anstrengelser for å innhente informasjon. De som har svart er lærere som vi vet er faglig interessert og engasjer, og som trolig føler en forpliktelse for å svare på undersøkelser. Kanskje er noen selv i gang med studier og videreutdanning og av den grunn svarer av interesse?

Det skal også fremholdes at studentens veileder i prosjektet har hatt kontakt med mange av skolene og i sin tur også promotert viktigheten av å besvare denne type undersøkelser, og man kan ikke se bort fra at dette sammen med de vanlige rundene med purringer har “tvunget frem” flere svar enn man naturlig kunne ha forventet.

Kildene til undersøkelsen er vurdert slik at alle som har deltatt har gjort dette frivillig og på bakgrunn av engasjement, og at det ikke fins flere avvikende egenskaper som bør vektlegges. Populasjonen er valgt ut på bakgrunn av deres stilling og evne til å gi den ønskede informasjonen tilbake til forskeren, og denne gruppen er i seg selv ekskluderende for mange.

Selv om populasjonen er skåret til beinet og bare omhandler et fylke, er dette for lite til å kunne si noe om hele landets populasjon. I tillegg er det en begrenset andel av lærerne i denne lille populasjonen som er gitt muligheten til å svare, med bakgrunn i bestemte egenskaper.

Selv om det er foretatt utvelgning ved selvseleksjon i den første kvantitative delen av undersøkelsen, må dette betraktes som en type bekvemmelighets utvalg (Ringdal, 2007).

Grønmo (2004) påpeker at metodologiske avveieringer for størrelse ofte må vike for ressursmessige betraktninger for hvor stort et utvalg kan eller skal være.

Dette er ikke minst av ressursmessige, men også andre hensyn, ganske vanlig. Bakdelen er naturligvis at man bare i mindre grad oppnår sikre generaliseringsverdier, men heller må nøye seg med trender. Denne oppgaven har i stor grad forsøkt å etablere slike, for derved å kunne bidra med “anvendt forskning” ifølge Ringdal (2007).

### **3.4 Undersøkelsesopplegg**

Basert på informasjonsbehovet må en strategi legges for å oppnå dette. Formålet med en undersøkelse er alltid å tilføre noe nytt, enten gjennom å bekrefte eller avkrefte kjent viten, eller gjennom å oppdage helt ny viten. Felles for begge er at man må innhente informasjon

som deretter kan systematisk bearbejdes til data som kan videre behandles i et forskningsmessig perspektiv (Grønmo, 2004).

Måten disse operasjonene foregår på er normalt strukturert og styrt av den viten man ønsker å oppnå til slutt, siden dette i praksis bestemmer hvordan arbeidet må utføres. Første trinn i prosessen er å utvikle en problemstilling som presist formulerer den viten man ønsker å oppnå. Iflg Befring (2002) er det viktig at denne klargjør og avgrenser vilkårene for operasjonalisering, dvs hvordan spørsmål utformes på bakgrunn av problemstillingen.

Idet problemstillingen har materialisert seg, er neste trinn å vurdere hvilket undersøkelsesopplegg som er best egnet til å innhente de fakta man ønsker, også kalt undersøkelsens design, eller forskningsstrategi. Tradisjonelt deler man metodene for innhenting av data inn i eksplorerende, beskrivende eller forklarende undersøkelser (Hellevik, 2002).

Valgene man gjør beror på hvilken type problemstilling man ønsker å undersøke, og mer presist også av hvilken tilgjengelighet informasjonen har i forhold til problemstillingen som skal besvares. Hvis vitenskapsområdet mangler forskning eller annen bakgrunnsmateriale er det naturlig å utføre et eksplorerende opplegg. Et beskrivende forskningsopplegg passer hvis mer presise formuleringer eksisterer og tilslutt et forklarende forskningsopplegg hvis det allerede finns omfattende bakgrunnsmateriale på feltet.

Sett i lys av valgene ovenfor er neste vurdering om man ønsker å utføre forskning basert på eksperimentell eller ikke-eksperimentell basis, hvor eksperimentell forskning passer best på områder som er godt belyst fra tidligere.

På bakgrunn av beslutningene ovenfor har man langt på vei definert den formen et undersøkelsesopplegg må ha, utenom på hvilken måte informasjonen skal samles inn. Dette siste strategiske valget står mellom varianter av ekstensive eller intensive opplegg, populært omtalt som kvantitative eller kvalitative. Det er likevel verdt å merke seg at en dogmatisk "svart-hvitt" diskusjonen om hvilken type som fungerer best er ansett som ufruktbar, og at man heller ser styrker ved begge typer opplegg som heller gjensidig kan utnyttes til å oppnå best mulige resultater (Hellevik, 2002).

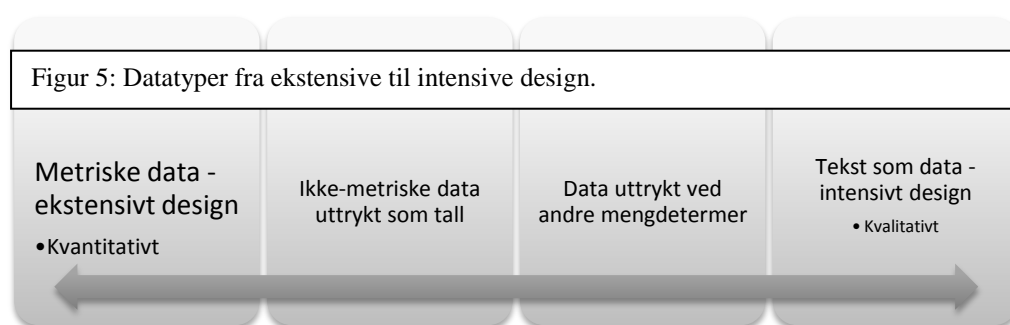
En alternativ metodikk for å jobbe frem valg av design for innhenting av informasjon til forskning, presenteres av Jacobsen (2002), som starter sine vurderinger av forskningsdesign

gjennom først å avgjøre bruk av induktiv eller deduktiv fremgangsmåte. Dette valget baseres på om forskeren på deduktiv måte ønsker å bevege seg fra teori til praksis ved eksempelvis å prøve ut hypoteser, eller på induktiv måte å la innhenting av informasjon starte med et “åpent sinn” i praksisfeltet. Fordelen med den siste tilnærmingen, som også omtales som “grounded theory”, er at forskeren i teorien ikke hemmes begrensninger eller forutinntatthet. Det bestrides likevel hvorvidt dette er praktisk mulig, mens den ved deduktive fremgangsmåte også påpekes at forskeren har en tendens til å finne det man leter etter, noe som støtter opp om forventninger.

Det neste valget som har avgjørende betydning for valg av design er iflg Jacobsen om man velger et holistisk eller individualistisk perspektiv. Hvis samhandling og kontekstuelle rammer vektlegges, velges det førstnevnte utgangspunktet og motsatt hvis fokuset på informasjonsinnhenting legges på individet.

Nærhet eller distanse er det tredje valget av betydning for forskningsdesignet, noe som tradisjonelt blir diskutert i forbindelse med forskerens mulige effekt på studien. All forskning har iflg. Jacobsen påvirkning på resultatet, men i større eller mindre grad avhengig av valg på dette punktet. Ønsket om å kunne reproducere forskningsresultatet uavhengig av forskerens påvirkning avhenger derfor i stor grad av denne faktoren, men ikke utelukkende da også de andre valgene innledningsvis har betydning.

Sist men ikke minst må forskeren i sitt endelige val av design avgjøre bruk av kvalitative eller kvantitative metoder, eller en kombinasjon av dette. Som påpekt av Hellevik (2002) er ikke dette å anse en “sort/hvitt diskusjon”, men heller som et pragmatisk valg av den eller de mest anvendelige metoder for å samle inn den ønskede informasjon. Ulike forskningsdesign kan på utmerket vis utfylle hverandre og dermed egne seg på ulike stadier i studiet av et og samme fenomen (Jacobsen, 2005).



### 3.4.1 Metodetriangulering

Studier som bygger på kombinasjoner av ulike metoder for innsamling og bearbeiding av data for å studere sosiale fenomener kalles “metodetriangulering”. Gjennom ulike synvinkler og synspunkter kan fenomenet studeres for å danne en større helhet. Metoden benyttes for å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder, for denne måten å utjevne svakheter og forsterke sider ved av et forskningsopplegg (Grønmo, 2004).

Metodetriangulering kan inngå i både flerfaglige opplegg og av samarbeidende forskere med ulike teoretiske styrker og tilnærminger, og ofte baseres valgene på prinsipielle og strategiske beslutninger tilpasset den aktuelle samfunnskonteksten. Samlet sett er det mye som taler for at metodemangfold bør tilleggs vekt innen samfunnsvitenskapen, både for å styrke tilliten til studier, åpne for teorimangfold og for å oppnå faglig fornyelse (Grønmo, 2004).

Et forskningsopplegg med både mange variabler og mange enheter kan karakteriseres som det “ideelle” forskningsopplegget. I praksis vil et slikt perfekt design vise seg vanskelig å gjennomføre siden det er svært tids- og ressurskrevende (Hellevik, 2002). Dilemmaet dybde versus bredde tvinger derfor frem konkrete vurderinger som oftest løses med bakgrunn i betraktninger omkring selve problemstillingen.

Metodetriangulering kan være en relevant løsning som følge av disse avveiningene, med et undersøkelsesdesign bestående av en bevisst kombinasjon av ekstensive og intensive metoder som gjensidig utfyller hverandre. Det kan for eksempel være hensiktsmessig å innhente informasjon av begge typer ved en detaljert forundersøking, etterfulgt av mindre detaljrike oppfølgingsstudier av flere enheter (Befring, 2002).

Slike “blandede” design utvider antall enheter som studeres i den hensikt å oppnå egenskaper fra ekstensive design med bredde og representativitet inn i undersøkelsen med tanke på generaliseringer. Samtidig utnyttes også egenskapene fra intensive studier med færre respondenter, men med større dybde og detaljrikhet (Jacobsen, 2005).

I spesielle former for undersøkelser som for eksempel ved nettverksanalyser, vil metodetriangulering gi betydelig styrke til analysene gjennom å kartlegge mønstre og posisjoner kvantitativt, mens prosesser og forståelse må oppnås gjennom kvalitative metoder. På denne type undersøkelser vil svakheter og mangler ved den ene typen oppveies av de sterke sidene ved den andre metodikken til en fruktbar symbiose (Grønmo, 2004).

Metodetriangulering kan også ha en validerende effekt gjennom å bekrefte eller avkrefte sammenlignbare resultater oppnådd ved ulik metodisk fremgangsmåte. Sammenfallende analyseresultater på dette grunnlaget indikerer større grad av pålitelighet og gyldighet (Grønmo, 2004). Også Jacobsen påpeker relevans-sjekk som en av fordelene med en intensiv studie etterfølgende en forutgående ekstensiv “screening”, og ved å benytte disse metodene kan man bevege seg nærmere idealet med både generalisering og relevans (2005).

### **3.4.2 Kvalitative undersøkelser**

Innenfor det intensive metodedesignet, er både Case studier og små-N studier mye brukt. Begge metoder er velegnet til å gå i dybden av en studie for å oppnå detaljrikhet. Forskjellen er at en case studie er svært avgrenset i forhold til enheter og fokuserer på kontekst, mens Små-N kan omhandle noen flere enheter og fokuserer på fenomen. Den første typen studie egner seg derfor godt når man ønsker å undersøke samspillet mellom en spesifikk kontekst og et fenomen, mens den siste egner seg til å belyse flere sider av det samme fenomenet eller ved flere enheter (Jacobsen, 2005).

#### **Små-n prosjekt**

Denne typen studier har den fordelen at man på intensivt vis går i dybden hva gjelder detaljer, men samtidig innhenter informasjon fra flere enheter. Det er likevel ikke snakk om en ekstensiv tilnærming til mange enheter, derav også navnet “Små-N” hvor “N” kommer fra engelsk “numbers”. Studietypen egner seg svært godt når man ønsker seg en detaljert beskrivelse av et spesielt fenomen på tvers av flere steder gjennom bruk av flere enheter. Betydningen av en svært spesifikk kontekst som vi kjenner fra Case studier er her nedtonet til fordel for fokus på selve fenomenet, som vektlegges i større grad enn kontekst (Jacobsen, 2005).

Til små-N undersøkelser samles vanligvis kvalitative data inn gjennom uformelle intervjuer, med vekt på mange variabler fra et fåtall enheter. Dette er derfor også et typisk intensivt undersøkelsesdesign og data som samles inn er ikke særlig egnet til kvantifisering til bruk i en kvantitativ tilnærming.

Uformelle intervjuer gjennomføres normalt sammen med en og en person, men det finnes også gode metoder for å intervju flere personer samtidig. Det siste foregår ved at forskeren

leder en samtale med en gruppe personer, med det formål å oppnå et mangfold av vurderinger og uttaler om forholdsvis avgrensede temaer. Slike gruppeintervjuer kalles “fokusgruppe intervju” og er tydelig strukturert (Grønmo, 2004).

For å oppnå den ønskede strukturen i intervjuene må en intervjuguide forberedes, som en dreiebok på hvordan intervjuet i grove trekk ønskes utført. Denne guiden er basert på informasjonsbehovet til forskeren, som igjen er basert på problemstillingens avgrensinger og fokusområder. For å effektivisere datainnsamlingen benyttes ofte lydopptak, som senere transkriberes eller refereres inn i forskningsrapportens tekst. Alternativt legges notater til grunn for dette arbeidet, eller eventuelt en kombinasjon av notater og lydopptak.

Små-N undersøkelser har til felles med større undersøkelser som utføres for å kunne generalisere (“utvalgsundersøkelser”), at den fokuserer på generelle fenomener heller enn det spesielle ved selve konteksten (Jacobsen, 2005).

I denne oppgaven er fokusgruppeintervju gjennomført basert på Små-N metodikk, som beskrevet ovenfor.

### **3.4.3 Survey**

Innenfor den ekstensive delen av undersøkelsesdesign finner man strukturert utspørring, best kjent som “survey”, som direkte oversatt betyr “undersøkelse”. Undersøkelsen blir utført systematisk og innhenter informasjon enten direkte i metriske verdier, eller i informasjon som lett kan omgjøres til slike før videre behandling.

Dette gjøres vanligvis ved at ferdig formulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge besvares innenfor faste svaralternativ, såkalte lukkede spørsmål. Det kan til en viss grad også benyttes “åpne” spørsmål, men med tanke på videre bruk av informasjonen bør dette begrenses siden kvantifisering og dermed kan overføringsverdien bli unøyaktig.

En vesentlig del av forberedelsene til en ekstensiv undersøkelse gjennom bruk av survey er derfor å bestemme utformingen av spørsmål. For å oppfylle problemstillingens krav til informasjonsinnhenting må de ulike begrepene defineres og fragmenteres, og de enkelte bestanddeler operasjonaliseres til konkrete spørsmål. Videre er det vanlig å benytte seg av forskjellige teknikker for å kvalitetssikre svarene, blant annet ved å “snu” spørsmålene for intern kontroll av svarkonsistens ved å avsløre såkalte “referansesett” (Hellevik, 2002).



Survey er særlig relevant for undersøkning av sosial fakta, meninger og holdninger fra mange informanter av empirisk og non-eksperimentell karakter, ex-post-facto. Dette betyr at de innsamlede opplysningene har relevans der og da, men at de er gamle i øyeblikket etterpå (Befring, 2002).

Gjennom en felles innsamling av informasjon fra minst to, vanligvis mange flere enheter, kan informasjonen samles i et mønster eller en matrise. Siden det dermed er den samme typen sammenlignbar informasjon som til slutt havner i en datamatrise for behandling, kan informasjonen sammenlignes direkte (De Vaus, 2002).

Den store forskjellen mellom ekstensiv forhold til intensiv tilnærming, er grad av åpenhet i spørsmålsstillingen. Alle svar som skal kvantifiseres må kategoriseres før undersøkelsen starter, og variabler og verdier tilordnes tall (Hellevik, 2002). Dette medfører at det legges sterke føringer på hva slags informasjon respondenten kan gi i form av lukkede svaralternativer, noe som kan gi en åpenbar påvirkning av resultatet. Indre og ytre validitet, samt relevans er derfor svært viktige elementer i forberedelsene til slike undersøkelser.

For effektivitetens del blir survey normalt utfylt av respondenten selv via internett eller i papirform, men kan også fylles ut ved en type intervju der forskerens eller hans representant fyller ut det tilsvarende skjema i samtale med respondenten. Hvis respondenten selv fyller ut undersøkelsen, kalles dette normalt for en “enquete”, ellers benyttes omgrepet “intervju” (Hellevik, 2002). Hellevik poengterer videre at vurderinger må gjøres med hensynet til effektiv utfylling på bekostning av respondentene, hvor noen kan bli diskvalifisert av responsmetode. Dette gjelder i særlig grad hvor respondentgruppen ikke er lese- eller skrivekyndig, ikke har tilgang til data osv.

Også vilje til å bevare en survey kan i tillegg til evnen påvirke svarene, noe som for denne undersøkelsens del vil bli inngående drøftet senere i oppgaven.

#### **3.4.4 Kvalitativ styrke av kvantitativ metode**

Intensive og ekstensive metoder har begge sine styrker og svakheter i forhold til den ønskede forskningseffekten. I et ideelt forskningsprosjekt ville man ta høyde for dette og kompensere for eventuelle svake sider, men som nevnt tidligere er dette også et spørsmål knyttet til ressursbruk.

Et intensivt opplegg har sin styrke i å være fleksibelt og med god interaksjon mellom forsker og respondent. Dette gir høy grad relevante data, som både er nyanserte og har høy grad av bergrepsgyldighet. Denne styrken er også den største svakheten, fordi det er en svært ressurskrevende fremgangsmåte der mange variabler er prioritert foran mange enheter, noe som gir svært komplekse datasett. Alle variasjonene gir likevel en lavere grad av overførings- eller generaliseringsmulighet enn et opplegg med færre variabler men med flere enheter. I tillegg vil undesøkelseeffekten være tydeligere tilstede enn ved ekstensive opplegg (Jacobsen, 2005).

Et kvalitativt forskningsopplegg er til tross for manglende overføringsegenskaper likevel særlig egnet når problemstillingen er uklar, det mangler tidligere empiri, eller vi ønsker å utføre eksplorerende, beskrivende eller forklarende forskning der dybde og mange variabler i utgangspunktet er ønsket (Hellevik, 2002).

En kvantitativ tilnærming er tilpasset og har som sin fremste styrke at den er mindre ressurskrevende ved behandling av mange enheter. Svakheten er tilsvarende at de mindre fleksible egenskapene tilsier bruk av færre variabler, noe som gir mindre dybde i forskningen. Datasettene blir enklere å håndtere siden disse egner seg for behandling ved hjelp av data, samt at de mange enhetene vanligvis gir et godt grunnlag for å vurdere overføringsgyldighet. Det siste avhenger også av andre forutsetninger slik som ulike former for gyldighet og relevans (Grønmo, 2004).

Kvantitative metoder bør derfor fortrinnsvis benyttes når problemstillingen er tydelig og avgrenset og variablene kan operasjonaliseres på en utvetydig og tydelig måte. Målet for denne type undersøkelser er å oppnå overføringsgyldighet til populasjoner, og bredde er derfor viktig. Avstanden fra forskeren til respondenten er stor, og konteksten lar seg i mindre grad måle siden denne formen for undersøkelse i stor grad er individbasert (Jacobsen, 2005).

Som nevnt er muligheten alltid til stede for å kombinere de to hovedgruppene av metoder, slik at de ulike styrkene blir utnyttet og svake sider redusert i størst mulig grad.

Metodetriangulering er tidligere omtalt, og er i denne oppgaven del metode og undersøkelsesdesign. Dette er utført ved at første del av undersøkelsen har et ekstensivt perspektiv, mens siste del er av intensiv karakter.

En slik kombinasjon er mindre vanlig en den omvendte rekkefølge, men har den egenskapen at den gir et viktig grunnlag for strategiske vurderinger av hvilke fenomener eller problemer som kan eller bør studeres mer inngående ved hjelp av intensive metoder (Grønmo, 2004).

En slik fremgangsmåte er også en god måte å utføre en relevans-sjekk, både gjennom analyse av forefinnende datamateriale, men også ved å forholde noen personer med funnene fra materialet. På denne måten kommer vi et steg nærmere det ideelle designet med både mange enheter og samtidig en høy grad av relevans etter intensiv forskning (Jacobsen, 2005).

### **3.4.5 Relasjoner mellom enheter**

I en kvantitativ analyse snakkes det ofte om de formelle egenskapene ved undersøkelsens enheter. Grønmo (2004) påpeker at et av karaktertrekkene ved et samfunn er relasjonene mellom enhetene, eller aktørene. Informasjon om samspillet mellom aktørene eller enhetene kan derfor vere vel så interessant og relevant som for hver enkelt enhet isolert sett.

Normalt skiller man mellom to hovedtyper av relasjoner mellom enhetene, formell og substansiell. Egenskapene ved den formelle relasjonen omhandler styrke, positiv/negativ, formell/uformell, gjensidighet, sterke/svake bånd osv. Dette er særlig interessant ved vurdering av nettverks- og relasjonsforskning.

Den substansielle siden av relasjonen omfatter spesifikke sider ved relasjonens betydning, for eksempel om den er av profesjonell art, bestemte samhandlingsmønstre osv. Denne type relasjon er i følge Grønmo mer forankret i et profesjonelt perspektiv enn et typisk mellommenneskelig.

Denne undersøkelsen fokuserer på denne type forbindelse, og hvordan aktørene påvirker hverandre. Tre sentrale egenskaper er derfor satt sammen til indekser, for å kunne sammenlignes med hverandre og med respondentens egne egenskaper og preferanser. Den avhengige variabelen representerer fenomenet som skal forklares, og blir satt opp mot en rekke uavhengige variabler i todimensjonale krysstabeller (Ringdal, 2007).

## **3.5 Besvarelse av utsendt skjema**

Som antydnet er det generelt sett et stort tilbud om å besvare spørreundersøkelser, noe dagens enkelt tilgjengelige dataprogrammer har en vesentlig del av ansvaret for. Det er av denne

årsaken langt flere som rent faktisk kan utføre en survey i dag. Det meste som kan telles, måles og veies blir undersøkt til ulike formål, også i stor grad på kommersiell basis.

Det er derfor uunngåelig at svarprosenten på utsendte undersøkelser går jevnt nedover, noe som i ytterste konsekvens påvirker den ytre validiteten. Også denne undersøkelsen møtte utfordringer med å bli prioritert, noe tilbakemeldinger fra enkelte skolars postmottak bekreftet da man benyttet seg av den vedlagte elektroniske muligheten for å avvise ytterligere purringer på besvarelser.

Av de skjemaene som ble returnert kunne man også se at 4-5 besvarelser var tapt fordi respondenten trolig fant at det var for mye arbeid å gjennomføre den. Disse undersøkelsene stoppet opp ganske tidlig i besvarelsen etter den innledende registreringen av personlig bakgrunnsopplysninger og/eller preferanser, noe som bekrefter viktigheten av enkle skjema.

At skjemaet var såpass omfattende å besvare var på forhånd antatt å være den store svakheten, og som ville medføre en lavere svarprosent enn ønskelig. Forskerens dilemma er i så måte å foreta en avveining mellom spørreundersøkelsens enkelhet og den tyngden man ønsker eller trenger for å besvare sitt forskningsspørsmål. Velger man lite tyngde får man lite tilbake, går man derimot ut med for mye tyngde risikerer man å mangle et tilstrekkelig antall til å kunne konkludere og/eller generalisere opp mot populasjonen.

Forskerens avveininger i denne forbindelsen var å gå for tyngde siden populasjonen var liten, og heller følge opp den manglende generaliseringsstyrken med å utføre en kvalitativ oppfølging av de trender og funn som måtte fremkomme. På denne måten oppnår man ideelt sett det beste av to metoder, noe som burde være det egentlige målet for alle undersøkelser (Hellevik, 2002).

### **3.6 Kvalitetskrav til spørreundersøkelse**

Alle undersøkelser må underlegges strenge krav til både kvalitet og etiske hensyn. Kan en undersøkelse ikke gjennomføres innenfor de fastsatte rammene, skal den heller ikke gjennomføres. Planleggingen av en forskning er ofte et trinn frem og to tilbake, i en dynamisk prosess. På et tidspunkt må man likevel avslutte planleggingen og skride til verket, og prisen for dårlig planlegging og/eller manglende erfaring kan bli et manglende resultat. De grunnleggende kravene er gjennomgått og diskutert i det etterfølgende.

### 3.6.1 Validitet

Validitet benevner relevansen eller gyldighet for de data som er benyttet som grunnlag for analysen i undersøkelsen. Dette betegner hva som er målt, og tar sikte på å avklare om dette er gyldige egenskaper for problemstillingen det gjelder, altså faktisk relevans (Hellevik, 2002).

Ved testing av validitet kan man velge å benytte en refleksiv tilnærming hvor man går fra teoretisk variabel til operasjonell, eller motsatt vei ved bruk av en formativ målemodell.

På et generelt grunnlag kan man også si at validitetsbegrepene arbeider litt mot hverandre. Et eksempel er eksperiment, hvor man har streng kontroll på både avhengige og uavhengige variabler, dvs de indre årsakssammenhenger. En slik kontroll kan derimot antas å påvirke og dermed svekke realismen, og dermed også muligheten for ytre validitet gjennom statistisk overføring (Ringdal, 2007).

Validitet må også sees som et mindre presist begrep enn reliabilitet, ettersom validitet refererer til flere aspekter ved datainnsamlingen enn reliabiliteten (Grønmo, 2004). Det er vanlig å dele validitet i indre og ytre faktorer, men validitetsbegrepet er ytterligere oppdelt ettersom hvilke kriterier som vektlegges, for eksempel definisjonsmessig validitet som innholds-, kriterie- og begrepsvaliditet.

Intern validitet betegner vår mulighet til å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhengene (Grønmo, 2004). Den enkleste og første er å utføre en respondentvalidering, eller såkalt “face validity”, ved at man gjennom “sunn fornuft og erfaring” vurderer om man kjenner igjen funnene fra andre sammenhenger (Jacobsen, 2005).

Eksempel på face validity i denne oppgaven er kjønns- og alderssammensetningen innledningsvis, som er i full overenskomst med landsgjennomsnittet for lærere med de ønskede egenskapene. Man kan også kjenne igjen gode vurderinger hos elever som innehar kjente positive egenskaper fra andre undersøkelser. Også ved sammenligning av ulike operasjonelle variabler innenfor samme indeks hvor samme begrep er gitt flere operasjonelle mål, fins det samsvar mellom besvarelsene. Den innledende validitetskontrollen gjennom face validity tyder derfor på at indre validitet holder mål.

Kriterievaliditet er det neste steget i vurderingen av intern validitet. Her benyttes flere operasjonelle definisjoner for samme teoretiske begrep for å se hvor høyt samsvar som oppnås når brukt sammen i samme undersøkelse (Hellevik, 2002). I denne undersøkelsen ble

flere operasjonelle definisjoner for hvert begrep benyttet i hver indeks, og det ble ikke funnet avvikende besvarelser som tydet på lav kriterievaliditet.

Videre må begrepsvaliditeten vurderes for å se om det fins sammenheng mellom ulike operasjonelle definisjonene for ulike begreper, populært sagt å lete etter “familielikhet”.

Denne validiteten er oftest utfordrende for kvantitative undersøkelser, siden de forhåndsdefinerte svaralternativene fører til at meningsbærende nyanser forsvinner (Jacobsen, 2005). Validitetskontrollen utføres ved å innhente informasjon om begrepene fra flere variabler, og deretter kontrollere at svarene er i overenstemmelse med kjente sammenhenger.

I denne undersøkelsen kan man blant annet se på den kjente sammenhengen mellom sosial kompetanse og gode prestasjoner, som er dokumentert gjennom rik empiri. Også i min undersøkelse ser det ut til å være en tydelig sammenheng mellom elevene som har fått en god vurdering og som samtidig vurderes til å ha god sosial kompetanse. Begrepsvaliditet synes derfor umiddelbart å være tilstede, men ved forsøk på å lage sumscore av de tre indeksene ved faktoranalyse ble den indre konsistensen for lav til å benyttes. Ved hjelp av Cronbachs alpha vurderes sammenhengene i intervallet mellom 0 og 1, og bør ligge over 0,5 for å benyttes. Det må derfor konkluderes med at begrepsvaliditeten ikke var god nok og at forskeren har feilet i operasjonaliseringsprosessen, også ved sammensetting og operasjonalisering av indekser.

Ytre, eller ekstern, validitet vurderer muligheten for overføring av resultatet til en populasjon, eller statistisk generalisering. I denne oppgaven vurderes både utvalgsmetoden (bekvemmelighetsutvalg), størrelse på populasjonen ( $P=300$ ) og svarprosenten ( $N=63$ , gir 21 %) til at man ikke kan generalisere statistisk på bakgrunn av undersøkelsen.

Den kvalitative delen av undersøkelsen kan i prinsippet valideres på samme måte som de kvantitative, men vurderingen vil forståelig nok være mindre presis enn i kvantitative. Man omtaler derfor valideringsprosessen av kvalitative studier som “bekreftbarhet” i stedet for (Grønmo, 2004).

Derimot kan trender benyttes som en form for anvendbar forskning (Ringdal, 2007), og siden undersøkelsen i utgangspunktet var basert på en hypotese er null-hypotesen foreløpig styrket. Det betyr ikke at problemstillingen ikke var relevant, men derimot at forskningen på dette feltet bør intensiveres og utføres i en større målestokk hvis statistisk validitet skal oppnås.

Undersøkelsens resultater kan på bakgrunn av drøftingen ikke overføres til populasjon. Teoretisk generalisering kan fortsatt trekkes ut fra et mindre materiale for å danne en mer generell teori om de enheter som deltar i denne undersøkelsen (Jacobsen, 2005).

### **3.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet forteller om hvordan selve måleprosedyren er pålitelig og stabil, dvs om en annen forsker ville få det samme resultatet ved samme utførelse i en annen setting. Dette omtales som undersøkelsens nøyaktighet, treffbarhet, forutsigbarhet og konsistens.

Et grunnleggende trinn er at de operasjonelle definisjonene er treffsikre og presise for målingene som skal utføres (Hellevik, 2002). Pre-tester ved å teste ut skjemaet på en eller noen få forsøkspersoner blir ofte benyttet for å foreta en grunnleggende reliabilitets test, noe som også ble gjort i denne undersøkelsen.

Deretter kan en test-retest benyttes når man er fornøyd med det foreliggende materialet. Dette betyr at man foretar gjentatte målinger av samme variabel for å se om man oppnår samme resultat. Dette vurderes gjerne som selve kjernen i reliabilitetsbegrepet (Ringdal, 2007).

Til sist bør samsvaret mellom ulike indikatorer som inngår i indekser måles for å si om det foreligger samsvar internt i undersøkelsen. Cronbachs alpha måler mellom 0 og 1 og verdien bør ifølge Ringdal (2007) ligge på minst 0,7. I praksis godtas at verdier på enkelte indekser faller ned til 0,5, men ikke under dette. Verdier under 0,4 er svake og kan ikke brukes. Denne undersøkelsens indre konsistens ble målt på dette nivået, og indekser kunne derfor ikke brukes.

Ved klargjøring av data ble det gjennomgått og “ryddet” for å sikre nøyaktige og feilfrie data. Med unntak av ufullstendige besvarelser, som ble fjernet, ble det ikke funnet meningsløse besvarelser som tydet på mangler ved reliabiliteten.

Ved å spørre om det samme på flere måter kontrolleres relevans på (Hellevik, 2002). Dette ble også lagt inn i som en kontrollfaktor, men viste seg ikke å være problematisk i praksis.

For den kvalitative delen av undersøkelsen blir relevans spørsmålet lettere å håndtere siden man kan verifiser oppfattelsen og fortar nødvendige korrigeringer underveis. Fremdeles gjelder kravet til korrekt oppfattelse og fremstilling av undersøkelsens spørsmål.

## 4 Etikk

En viktig del av all forskning er etiske vurderinger. Hvis forskning ikke kan utføres på riktig vis, og i særdeleshet på det etiske plan, skal den ikke utføres i det hele (Jacobsen, 2005).

I dette prosjektet er innhenting av informasjon og etterfølgende bearbeidelse vurdert slik at Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er bedt om godkjenning, for å kvalitetssikre undersøkelsen. NSD's godkjenning m/vilkår ligger til grunn for videre utførelse av undersøkelsen.

Deltaging i undersøkelsen er basert på frivillighet og informert samtykke m/aksept av vilkår regnes som innhentet når svar på undersøkelsen frivillig er gitt av respondentene. Det er utelukkende voksne personer som er invitert til å delta, og alle tilhører en yrkesgruppe som er både godt utdannet og godt kjent med undersøkelser. Aktuelle respondenter har også veletablerte relasjonelle forhold fra fagfeltet, og svarene baseres dermed på så høy reell kunnskap som mulig. Ingen respondenter kan identifiseres etter at undersøkelsen er lukket.

Retningslinjene fra De nasjonale forskningsetiske komiteers for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi er lagt til grunn for de etiske vurderinger som er foretatt. På bakgrunn av dette ble det foretatt justeringer av respondentgruppen i de innledende faser, og barn ble utelukket som respondenter av de hensyn som omtales her.

Ingen spørsmål eller opplysninger er heller utformet på en slik måte av eventuelle elever som inngår i respondentens svar kan identifiseres. Det finnes elektroniske koblinger mellom forsker og aktuelle respondentskoler helt frem til innkodning av data starter, og da utelukkende for å kunne purre opp ytterligere deltagelse. Etter dette ble alle former for kobling mellom respondent skoler og forsker slettet, og identifikasjon av besvarelser er ikke mulig.

Det samme gjelder for fokusgruppeintervjuer, som ble utført av forsker i slutfasen av prosjektet, men hvor all informasjon er gjort nøytral og ingen deltakere kan identifiseres.

Som forsker skal man ”..følge forskningsetiske normer, som krav til redlighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet” (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Det er viktig at dette er forskningens ledestjerne, og for å unngå eventuelle etiske utfordringer lar jeg min egen hjemkommune, hvor jeg har barn i skolen, utestå fra undersøkelsen.



## 5 Informasjonsinnhenting

Informasjonsinnhenting til denne studien er todelt, og både en ekstensiv survey ved utsendelse av spørreskjema og et intensivt fokusgruppeintervju er utført.

### 5.1 Datainnsamling

Når de metodiske valgene som er beskrevet i de foregående avsnitt er gjort, gjenstår det å samle inn informasjon, som kan bearbeides og bli til det nødvendige datamaterialet som trengs for analysedelen av studien. Selve datainnsamlingen henger tett sammen med de valg som er foretatt, i dette tilfellet et kombinert ekstensiv og intensiv design hvor både survey og Små-N studier er foretatt.

Studiet har vært todelt i den forstand at det først er foretatt en survey gjennom e-postutsendte spørreskjema til skoler som er del av utvalget. Disse skjemaene har vært purret både gjennom utsendelse av mail og ved personlig kontakt med endel skoler.

I neste omgang har et utvalg lærere ved noen tilfeldig utvalgte skoler fått tilbud om å delta i en intensiv del av studiet gjennom å delta i fokusgruppeintervjuer. Det er her benyttet bekvemmelighetsutvalg ved at lærere ved nærliggende skoler er invitert til å delta, men likevel slik sammensatt at både store og små skoler er representert. Hvorvidt de lærerne som har deltatt i den intensive delen av studiet også har deltatt i den forutgående ekstensive delen, er ikke vektlagt eller av annen interesse.

#### 5.1.1 Ekstensiv informasjonsinnsamling

Som forventet var det vanskelig å innhente et tilstrekkelig antall svar på den ekstensive studien, som var relativt omfattende å besvare. Dette var som forventet siden det generelt kommer mange undersøkelser til skolene, og det av den grunn ikke alltid er tid og/eller interesse for å benytte arbeidstiden til dette. Når en undersøkelse i tillegg er omfattende å besvare, slik denne var, måtte man forvente å slite for å motta tilstrekkelig mange svar. Svarprosenten av potensielle respondenter endte på 21 %, noe som sammen med den lille populasjonen åpenbart er lavt for å kunne generalisere, men likevel mer enn tilstrekkelig for å brukes som grunnlag for en videre intensiv del.

Det utsendte surveyet registrerte først personlige opplysninger, deretter preferanser. Etter dette fulgte tre ulike indekser med fem variabler i hver, som alle ble besvart ved bruk av en Likert-skala med faste svar alternativ (verdier) fra 1 til 5.

Ved sumscore på 3 oppfattes besvarelsen som nøytrale. Ved sumscore mellom 3 og 1 er respondentene i større eller mindre grad “Enig”, mens de på samme måte er “Uenig” ved sumscore mellom 3 og 5.

### **5.1.2 Intensiv informasjonsinnhenting**

Etter at den kvantitative delen av informasjonsinnhenting var avsluttet, ble en foreløpig gjennomgang av materialet foretatt. På bakgrunn av frekvens- og korrelasjonsanalyser gjennom SPSS, fikk man grunnlag for videre utførelse av fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført for å belyse trendene fra den kvantitative delen av undersøkelsen, og dermed kunne gå dypere i detaljer på de mest interessante delene.

## **5.2 Spørreskjema**

Det utsendte spørreskjemaet ligger vedlagt i sin helhet. Programvaren SurveyMonkey ble benyttet til å lage skjemaet, samt til utsendelse og tilbakemelding fra respondentene. Programmet ble også benyttet til å utføre de enkleste analysene, mens SPSS ble benyttet til korrelasjonsanalysen. Skjemaet bestod av tre deler:

- Personopplysninger, blant annet
  - Alder, utdanning, kjønn
  - Størrelse på skolen
  - Aktiv innen politikk, kultur, idrett eller andre former for organisasjonsliv
- Personlige preferanser i forhold til elementer fra indeksene
  - Dagrytme
  - Innordning, tilpasning

- Elevers væremåte og personlige stil
- Relasjoner
- Tre indekser som hver omhandler tre begreper
  - Sosial kompetanse
  - Sosial status
  - Fungering i undervisningssituasjon

### 5.2.1 Likert-skala

Det ble funnet formålstjenlig å benytte en enkel holdningsskala til innhenting av informasjonen om de ulike indeksene i undersøkelsen. Skalaen hadde hele tiden fem valg, og det ble lagt inn et nøytralt midtpunkt “Verken eller”. Ved klargjøring av informasjonen til data, ble tallverdiene fra SurveyMonkey beholdt, selv om det normale er å gi de verdier forskeren leter etter høyeste verdi.

En Likert skala er benyttet i den ekstensive delen av undersøkelsen, med følgende tallverdier:

Helt enig = 1

Litt enig = 2

Verken eller = 3

Litt uenig = 4

Helt uenig = 5

Ved behandling av indekser (sum-score) ble “Helt uenig” og “Litt uenig” samlet, likeledes “Helt enig” og “Litt enig”. “Verken eller” utgjør midtpunktet og respondentenes fordeling i forhold til middel score på 3,0 er således lett gjenkjennelig, og direkte lagt til grunn ved databehandlingen.

## 5.3 Intervjuguide

Den siste delen av informasjonsinnhenting ble foretatt ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer av samme målgruppe som for den ekstensive delen av undersøkelsen. Som nevnt ble et bekvemmelighetsutvalg lagt til grunn og et utvalg respondenter fra samme målgruppe ble invitert til å la seg intervjuet.

### **5.3.1 Variabler i intervjuguide**

Intervjuguiden ble basert på følgende rekke av variabler:

- Stort eller lite samfunn
  - Kjenner respondentene alle foresatte også utenom skolen?
  - Har man personlige relasjoner eller utelukkende profesjonelt?
  - Er man aktiv som leder eller deltager i lokalsamfunnet?
- Egne preferanser
  - Ser man de elvene som får gode vurderinger best?
  - Kommer gode vurderinger som følge av at man “ser” elevene, eventuelt deres positive eller sammenfallende egenskaper?
  - Ser man de samme egenskapene hos elevene som hos foresatte?
  - Er relasjoner mellom elevene og lærer-elev viktige for læring og trivsel, og hvordan skapes eventuelt disse?
- Ved vurdering
  - Er noen fag enklere å vurdere enn andre, for eksempel matematikk?
  - Hvordan foregår vurdering i fagene som er vanskelige å vurdere?
  - Kan en trygg og vinnende elev ha fordeler ved vurdering?

Basert på disse spørsmålene ble fokusgruppeintervjuene holdt som samtaler hvor ordet løp mest mulig fritt, temaene som ble diskutert var heller ikke likt fordelt tidsmessig.

## 6 Resultater og diskusjon

Resultatene fra både spørreskjemaet og fokusgruppeintervjuene presenteres her, i samme rekkefølge som de er utført og omtalt. Av praktiske hensyn er både resultater og diskusjon ført i samme kapittel, og koblet fortløpende sammen med forskningsspørsmålene. Litterære henvisninger utelates i stor grad i dette kapittelet for å unngå doble henvisninger i forhold til teorikapittelet.

I alle frekvensbaserte sammenligninger er verdiene “Helt enig” og “Litt enig” slått sammen til et felles mål, det samme er “Helt uenig” og “Litt uenig”. “Hverken eller” regnes som nøytrale svar, men verdien inngår i alle målene. Bakgrunnen for metodiske fremgangsmåten er diskutert i avsnittet “Strategi for informasjonsinnhenting”.

Problemstillingens elementer diskuteres fortløpende i lys av funn fra dataanalysene og knyttes til den teoretiske tilnærming i kapittel 2. Analysene er utelukkende deskriptive og basert på enkle frekvensanalyser med formål å finne eventuelle trender i materialet, samt et fåtall korrelasjonsanalyser helt sist i kapittelet.

### 6.1 Datamateriale

Informasjon som vi finner eller innhenter hos en kilde er ifølge Grønmo (2004) ikke uten videre det samme som data som kan benyttes i forskningen. Informasjonen må registreres, systematiseres og behandles med sikte på bestemte analyser, dette er omhandlet tidligere.

Informasjonen ble innhentet i en to-trinns prosess. Først ble en kvantitativ survey utført gjennom utsendelse via e-post til alle skoler i et fylke, med anmodning til skolens postmottak om videre utlevering til lærere i den relevante målgruppen. I e-posten lå en link til et web basert program for databaserte spørreundersøkelser, SurveyMonkey, som respondentene fritt kunne benytte. Det ble også sendt ut noen linker i personlige e-poster.

Det utførte besvarelsene ble deretter tilgjengelige for forsker i SurveyMonkey, og data kan herfra lastes ned og videre behandles i f. eks. SPSS. Råmaterialet ble “ryddet” for ufullstendige besvarelser og manglende verdier, og deretter konvertert til formålstjenlige data.

Den etterfølgende kvalitative innsamlingen ble utført i form av fokusgruppeintervjuer, hvor noen personer delvis samtalte, delvis ble intervjuet av forsker. Resymé av intervjuene ble så

lagt inn som kvalitative data, noen sitater av viktige uttalelser finnes også i disse resyméene. Fullstendig utskrift eller lydfiler blir ikke vedlagt oppgaven, men oppbevares av forsker.

## 6.2 Respondentenes bakgrunn

Det utsendte spørreskjemaet startet med å be om noen opplysninger om respondentenes bakgrunn. Det viste seg at 66,7 % av svarene var gitt av kvinner, mens 33,3 fra menn. Dette stemmer med fordelingen i skoleverket, og tyder på et representativt utsnitt respondenter.

Videre var 90,5 % av respondentene utdannet som allmennlærer eller adjunkt mens 9,5 % var lektorer, ingen ufaglærte eller førskolelærerutdannede. Dette samsvarer svært godt med målgruppen for undersøkelsen.

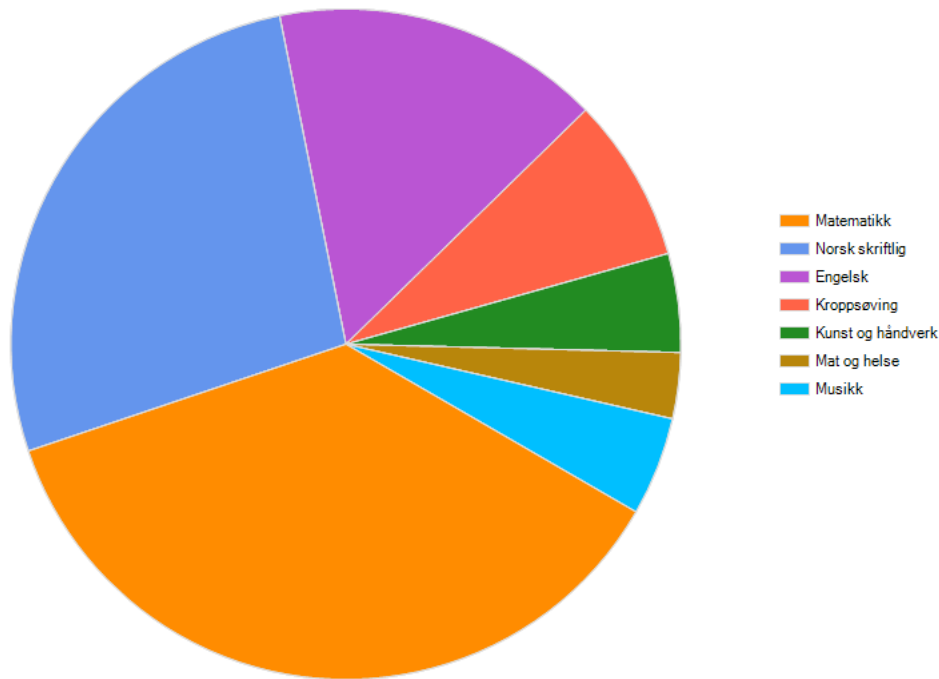
Aldersmessig var bare 4,8 % under 30 år mens 52,4 % var mellom 30 og 50 år. 42,9 % var over 50 år, og de høye antall respondenter over 30 år forklares trolig med stilling og ansvar innad i skolen. Det store flertallet respondenter (81 %) arbeidet ved mellomstore skoler i det aktuelle fylket, med mellom 50 - 200 elever.

Mer interessant var at over 65 % av respondentene betegnet seg selv som “aktive” deltagere innenfor politikk, kultur, idrett eller andre former for organisasjonsliv. Dette kan til en viss grad forklares med alderssammensetning og utdanning, siden denne gruppen ressurssterke personer trolig også bidrar i sitt lokale samfunn. Men det er også interessant i forbindelse med rollen som respondent. Ifølge Hellevik (2002) tas et aktivt valg i det øyeblikk men besvarer en undersøkelse, som rent faktisk avviker fra landsgjennomsnittet. Dette funnet er diskutert, men forstås i sammenheng med rollen innad på skolen, og svarene antyder likevel intern gyldighet.

Tilslutt i innledningen av undersøkelsen ble alle respondentene bedt om å velge et av fagene som var listet opp til å bruke i resten av undersøkelsen. Matematikk med 36,5 %, norsk med 27 % og engelsk med 15,9 % var de dominerende fagene, alle sammen vurdert som de tre “viktige” fagene ved elevsammenligninger (Skaalvik, 1996).

Figur 6: Fagsammensetning for vurdering i undersøkelsen.

Plukk ut et av fagene under hvor du både underviser, gir underveis- og sluttvurdering (karakter). Dette brukes til besvare resten av undersøkelsen.



## 6.3 Personlige preferanser

I neste del av kvantitative delen av undersøkelsen ble respondentene bedt om å vurdere noen uttalelser som ble fremsatt, med faste svaralternativ i en Likert-skala. Alle variablene har verdiene 1-5, med 3 som et nøytralt midtpunkt. I tillegg oppgis de normale statistiske mål for å kunne lese og tolke tabellen, mest interessant i så måte er sentraltendens og spredning.

Tabell 1 – Personlige preferanser.

Variabel	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
#7 Det er viktig at elevene er pliktoppfyllende og følger beskjeder og instruksjoner.	55	1,00	3,00	1,1273	,38752
#8 Dagsrytmen forutsetter at elevene er opplagte og har full konsentrasjon og oppmerksomhet idet skoledagen starter.	55	1,00	3,00	1,3818	,56078
#9 Elever som spør og etterlyser begrunnelser, eller på andre måter er kritiske, kvalitetsikrer min pedagogiske virksomhet.	55	1,00	5,00	1,4545	,97787
#10 Språk er et viktig bidrag til det sosiale miljøet, og "aggressiv" språkføring som f.eks. banning oppfattes negativt.	54	1,00	3,00	1,4444	,60397
#11 Klær og "ytre stil" påvirker oppfattelsen av eleven.	55	1,00	5,00	3,4000	1,21106

#12 Utførelse av lekser og andre hjemmeoppgaver indikerer elevers interesse og grad av pliktoppfyllenhet.	54	1,00	2,00	1,5926	,49597
#13 Aktivt deltagende foreldre (gjennom deltagelse i FAU, klassekontakt, sosiale initiativ osv) er et aktivum for klassemiljøet og det totale læringsmiljøet	54	1,00	5,00	1,7593	,90980
#14 Det mellom-menneskelige forholdet mellom meg og elevene er viktig for elevenes totale læringsutbytte.	54	1,00	2,00	1,1296	,33905
#15 Det mellom-menneskelige forholdet mellom elevene er viktig for elevenes totale læringsutbytte.	55	1,00	4,00	1,3273	,61024
#16 Jeg deltar aktivt i å påvirke og kontrollere relasjonene i gruppen, til alles beste.	55	1,00	3,00	1,6545	,55170

Av tabellen kan man se at respondentene stort sett er enige og har sammenfallende preferanser, med et interessant unntak. Spørsmål # 11 i undersøkelsen “Klær og ytre stil påvirker oppfattelsen av eleven” har fått stor spredning og en mean som ligger omtrent midt på gjennomsnittet. Dette tyder på uenighet blant respondenten om hvorvidt klær og ytre stil faktisk påvirker oppfattelsen eller ikke. Det betyr også at flere respondenter påpeker at klær og ytre stil faktisk påvirker oppfattelsen av eleven. Om dette i neste omgang gjør seg gjeldende ved vurdering, har man dessverre ikke noe godt mål på.

Ikke like overraskende er det stor enighet om at det er viktig at eleven er pliktoppfyllende og følger instruksjoner og beskjeder, spørsmål # 7. Her er det liten spredning og bare tre av variabelens fem verdier er benyttet, med maksimumsverdi 3. Dette betyr at ingen er uenige i påstanden.

Man kan også se tendens til spredning på to andre påstander, spørsmålene 9 og 13 som omhandler henholdsvis kritiske elever og aktivt deltagende foreldre. Førstnevnte påstand kan trolig oppfattes til å inkludere læringshemmende atferd og indikerer derfor trolig lav begrepsvaliditet. Den siste påstanden blir noe overraskende gjenstand for spredning, da viktigheten av samarbeid skole-hjem er påpekt i mange typer forskning, bl.a. Nordahl (2007), men også i den gjeldende læreplan for skoleverket, Kunnskapsløftet (2006).

Øvrige tilbakemeldinger har minimal spredning og indikerer at man i større eller mindre grad er enige i de fremsatte påstandene, som er basert funn fra Nova rapportene til Nordahl (1998b) og Sørli (1998) hver for seg eller sammen (1998a). Videre viser annen nyere forskning tendenser til at akademiske egenskaper gjenkjennes og legges til grunn som preferanse, som diskutert. Også dette faktum synes å bli styrket av denne undersøkelsens tendenser vedrørende personlige preferanser hos den relativt “smale” målgruppen.



## 6.4 Indeks “Sosial kompetanse”

Indeksen til begrepet “Sosial kompetanse” er operasjonalisert med ulike fem variabler som alle besvares med verdier etter den samme Likert-skalaen som tidligere beskrevet.

Spørsmålene er besvart to ganger av respondentene til alle tre indekser, først med bakgrunn i elever som har fått gode vurderinger, deretter med basis i elever som har fått dårlige vurderinger.

For sammenligningen skyld er variablene for “gode” og “dårlige” vurderinger her samlet i to tabeller, mens de i spørreskjemaet var adskilt i grupper for henholdsvis elever med gode og deretter dårlige vurderinger. Disse to gruppene ble besvart fortløpende hver for seg for alle indekser for å unngå sammenblandinger.

### 6.4.1 Sosial kompetanse – gode vurderinger

Tabellen viser respondentenes syn på elever som har blitt gode vurderinger til del, kanskje litt overraskende er det tendenser til spredning både ved bruk av verdier og et jevnt over stort standard avvik. Mean ligger med et unntak likevel på den positive siden, altså mellom 1,8 og 2,4.

Det ene avvikende gjennomsnittet i spørsmål # 19 gjelder egenskapen til å unndra seg diskusjoner, noe elever som er gitt gode vurderinger ikke ser ut til å gjøre. Minimumsverdien er 2, noe som vil si at ingen respondenter er “helt enige” i at de unndrar seg en diskusjon.

Vurdert opp mot viktigheten av et godt selvbilde og egenskapen til å hevde seg selv, er funnet slett ikke overraskende da det kreves en viss selvtilitt for å hevde sin mening i en diskusjon.

Tabell 2 – Indeks “Sosial kompetanse” – gode vurderinger

Spørsmål	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
# 17 Elevene i denne gruppa er erfaringsmessig i stand til å "hevde sin rett" langt nok til å starte en diskusjon (eller krangel) med medelever.	55	1,00	5,00	2,4000	1,13203
#18 Elever i denne gruppen tar normalt ordet i en diskusjon, enten for å hevde egen mening eller for å "ta parti".	54	1,00	5,00	2,0926	,95697
#19 Elever i denne gruppen unndrar seg å delta en diskusjon, selv om man er "naturlig tilstede" der hvor situasjonen starter.	55	2,00	5,00	3,7091	1,03051

#20 Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen møter på foreldremøter, FAU møter, arrangement/kulturkvelder osv i skolens regi	55	1,00	5,00	1,8364	1,03214
#21 Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen tar ordet og stiller kritiske spørsmål i plenumsmøter slik som foreldremøter, FAU møter osv.	55	1,00	4,00	2,2364	,71915

Det andre funnet gjelder spørsmål #21, som måler om elever i denne gruppen har foresatte som tar ordet og stiller kritiske spørsmål på skolen ulike møter. Her er standard avviket lite og antyder liten grad av spredning. Bare fire av variablenes verdier er benyttet av respondentene, og alternativ 5 “Helt uenig” er ikke benyttet.

På dette grunnlaget kan man konkludere med at respondentene er enige i at foresatte til elever som gis gode vurderinger faktisk er aktive foreldre og stiller kritiske spørsmål på skolen møter. Årsaken til dette kan antas å være todelt, der det mest åpenbare er at aktive foreldre i høy grad også følger opp skolearbeidet generelt, men også foreldre som i kraft av sitt engasjement kan “vippe” en karakter opp, nettopp for at skolen da unngår klager, diskusjoner osv. Dette har vist seg å vere et stadig mer aktuelt tema i samfunnsdebatten, hvor man kan lese om postboksadresser innenfor “gode skolekretser”, betaling for oppnådde karakterer osv.

Funn fra fokusgruppeintervjuet påpekte også det samme fenomenet med foresatte som kontaktet lærere med betraktninger omkring vurderinger. Det ble her påpekt som et større problem i sentrale og mer urbane strøk enn i bygde Norge, men dette finnes ikke tilgjengelig empiri for å vurdere.

#### **6.4.2 Sosial kompetanse – dårlige vurderinger**

For de elevene som har fått dårlige vurderinger i indeksen for sosial kompetanse, ser man at standard avviket og spredningen generelt er langt større enn for elevene som har fått gode vurderinger. Mean ligger her nærmere nøytral og “uenig”, selv om tendensen ikke er helt klokkeklar. I den foregående tabellen for gode vurderinger var tilsvarende tendens tydelig på “Enig” nivå, med et unntak for elever med gode vurderinger, som respondentene fastslo ikke unndro seg diskusjoner.

Samtlige verdier er benyttet på alle variabler unntatt en, som tilfeldigvis er den samme som var tydelig også i foregående tabellen, dette gjelder foresatte som tar ordet og stiller kritiske

spørsmål i skolen møter, her med spørsmål # 36. I forhold til elever som får dårlige vurderinger er det faktisk ingen respondenter som har benyttet verdien 1 og dermed er helt enige i at disse foresatte tar ordet og er kritiske i skolen møter. Dette betyr ergo at foresatte til elever som får dårlige vurderinger i stor grad ikke tar ordet og er kritiske, og forklaringene kan trolig sees i sammenheng med foregående diskusjon, bare med motsatt fortegn.

Tabell 3 – Indeks “Sosial kompetanse” – dårlige vurderinger

Spørsmål	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
#32 Elevene i denne gruppen er erfaringsmessig i stand til å "hevde sin rett" langt nok til å starte en diskusjon (eller krangel) med medelever	53	1,00	5,00	2,8491	1,09888
#33 Elever i denne gruppen tar normalt ordet i en diskusjon, enten for å hevde egen mening eller for å "ta parti".	53	1,00	5,00	3,1509	1,18315
#34 Elever i denne gruppen unndrar seg å delta en diskusjon, selv om man er "naturlig tilstede" der hvor situasjonen starter.	52	1,00	5,00	2,8846	1,07838
#35 Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen møter på foreldremøter, FAU møter, arrangement/kulturkvelder osv i skolens regi.	52	1,00	5,00	2,6346	1,08517
#36 Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen tar ordet og stiller kritiske spørsmål i plenumsmøter slik som foreldremøter, FAU møter osv.	52	2,00	5,00	3,1346	,92945

Det kan se ut som en tydelig tendens til at foresatte til elever som gis gode vurderinger er mer aktive i skolens møter enn foresatte til elever som gis dårlige vurderinger. Om det er en direkte sammenheng mellom aktiviteten og vurderingene kan ikke trekkes ut av dette materialet, men øvrig forskning påpeker visse sammenhenger. Maktbegrepet som ble introdusert i starten av teorikapittelet er ikke mindre interessant etter dette funnet, spesielt ikke i lys av den pågående samfunnsdebatten om uformell påvirkning og fokus på gode vurderinger.

## 6.5 Sosial status

Sosial status kan avledes fra maktbegrepet, status er makt og vice versa. I det postmoderne samfunnet er dette en faktor som ikke kan gås forbi upåaktet, og i denne sammenhengen er det forsøkt målt med noen enkle variabler som går på posisjoner, verv osv.

## 6.5.1 Sosial status – gode vurderinger

Respondentenes besvarelser for elever som har fått gode vurderinger i forhold til indeksen “sosial status” viser en tydelig trend på den positive siden, til det samlede målet for “Enig” eller “Litt enig”, med ett unntak: Variabel #23 som måler om elever frivillig velger å samarbeide med elever som får dårlige vurderinger. Her er mean vippet over på den negative siden, det vil si mot det samlede målet for “Uenig” og “Litt uenig”. Det foreligger en del spredning da standard avviket er noe høyt, men trenden i forhold til de andre variablene i indeksen er tydelig.

For de andre variablene er som sagt mean tydelig på positiv side, og det bør også kommenteres at standard avviket og dermed spredningen er liten for disse. Dette antyder en ganske bred enighet, ikke minst basert på det faktum at maksimumsverdi 5 som indikerer tydelig uenighet for to av variablene er heller ikke benyttet.

Tabell 4 – Indeks “Sosial status” – gode vurderinger

Spørsmål	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
#22 Elever i denne gruppen har vært, eller er, tillitsvalgt i en eller flere sammenhenger (skolerelatert).	54	1,00	4,00	2,0556	,76273
#23 Elever i denne gruppen velger samarbeid med elever i "motsatt gruppe" når frivillig samarbeid i undervisningssituasjon.	53	1,00	5,00	3,4151	1,15082
#24 Elever i denne gruppen sammenligner sine oppnådde resultater (karakterer på prøver osv) med andre elever.	55	1,00	4,00	1,8182	,72242
#25 Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv.	53	1,00	5,00	2,4717	,97278
#26 Elever i denne gruppen har foresatte som (allment kjent) innehar signal posisjoner (f.eks. ledere eksponert i media osv) i lokalt næringsliv eller stat/kommune.	55	1,00	5,00	2,7455	,88649

Som for indeksen for sosial kompetanse ser det ut til at elever som får gode vurderinger også her scorer høyt på den positive siden, dvs er populære og nyter respekt og tillit i sine miljøer. Om vurderingene er basert på denne ferdigheten, eller om det er de gjenkjennelige attributtene skolen rent faktisk etterspør som fører til de positive vurderingene, kan ikke utledes.

Det man kan fastslå er at disse elevene ikke frivillig “menger seg” med elever som får dårlige vurderinger når felles arbeider skal utføres. Dermed mislykkes man trolig i å nå et av skolens

mål om å at elever skal lære av hverandre, hvis ikke læreren selv pålegger slikt samarbeid. Og tvang er aldri et godt utgangspunkt for fruktbart samarbeid.

## 6.5.2 Sosial status – dårlige vurderinger

På samme måte som for indeksen “Sosial kompetanse” heller respondentenes tilbakemeldinger på elever som har fått dårlige vurderinger over mot “uenig” målet på samtlige variabler som indikerer sosial status. Dette indikerer tydelig at elever som får dårlige vurderinger også har lav sosial status. Det skal legges til at standard avviket er noe høyt, men likevel samlet for alle variablene, noe som tyder på enighet blant respondentene til tross for en viss spredning.

Alle verdier er benyttet på variablene med unntak av #41, hvor ingen er sterkt enige i at foresatte til elever som har fått dårlige vurderinger innehar “signalposisjoner” i lokalsamfunnet. Dette stemmer godt overens med forrige indeks som indikerte at elever som har fått dårlige vurderinger ikke har foresatte som tar ordet i skolens møter. Det kan trolig avledes at personer som innehar signalposisjoner også tar ordet og er taleføre, og motsatt.

Tabell 5 – Indeks “Sosial status” – dårlige vurderinger

Spørsmål	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
#37 Elever i denne gruppen har vært, eller er, tillitsvalgt i en eller flere sammenhenger (skolerelatert).	53	1,00	5,00	3,3396	1,01798
#38 Elever i denne gruppen velger samarbeid med elever i "motsatt gruppe" når frivillig samarbeid i undervisningssituasjon.	53	1,00	5,00	2,7736	1,10317
#39 Elever i denne gruppen sammenligner sine oppnådde resultater (karakterer på prøver osv) med andre elever.	51	1,00	5,00	2,8431	1,04638
#40 Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv.	52	1,00	5,00	3,5192	,99981
#41 Elever i denne gruppen har foresatte som (allment kjent) innehar signal posisjoner (f.eks. ledere eksponert i media osv) i lokalt næringsliv eller stat/kommune.	52	2,00	5,00	3,7308	,93127

Trenden er like tydelig også for denne indeksen som for “Sosial kompetanse”, elever som får gode vurderinger ser ut til å score bedre på positive indikatorer hva gjelder “Sosial status” enn elever som får dårlige vurderinger.

## **6.6 Indeks “Fungering i undervisningssituasjon”**

Indeksen for “Fungering i undervisningssituasjon” er i stor grad sammensatt av variabler som er basert på funn fra Nova rapportene i 1998, flere ganger referert i teoridelen. Også noe nyere forskning er lagt til grunn, også dette påpeker de samme tendenser til at visse egenskaper blir belønnet mens andre blir oppfattet som læringshemmende. Samtidig har problematferd økt markant de seneste årene, og frafallet i skolen er større enn noen gang i videregående skole.

### **6.6.1 Fungering i undervisningssituasjon – gode vurderinger**

For elever som er gitt gode vurderinger, er også trenden for indeksen “Fungering i undervisningssituasjon” lik de to foregående: De blir i stor grad tillagt positive tilbakemeldinger fra respondentene. Spredningen er liten og besvarelsene følger en tydelig trend. I denne indeksen er også et “responssett” spørsmål lagt inn, dette finnes under henholdsvis # 27 og # 42. Ved “normal besvarelse” skal disse to spørsmålene avvike fra de fire andre, noe det gjør for variabel # 27. For # 42 viser det derimot en motsatt trend.

For elever som er gitt gode vurderinger er det bare variabel #28 hvor alle verdiene er benyttet, men selv her er standard avviket forholdsvis lite og mean ganske tydelig “Uenig”. Dette tyder på at det er en eller noen svært få “slengere” som har benyttet den siste verdien, og at dette bør sees som unntak fra trenden ellers.

De andre variablene har bare fire verdier, og er således tydelige i trendene sine, med små avvik og god samling på samtlige. Fra dette utledes ganske tydelig at elever som har fått gode vurderinger i indeksen for “Fungering i undervisningssituasjon” scorer svært tydelig positivt.

Det er i mange sammenhenger rettet fokus mot skolens evne til å vedlikeholde og forsterke eksisterende forskjeller, ikke minst gjennom tydelig å etterspørre visse egenskaper, samt gjennom gjenkjenning og belønning av såkalte akademiske ferdigheter.

Det er også interessant å merke seg hjemmets rolle i denne vurderingen, hvor målet for uopplagthet er et forsøk på måle struktur i hjemmet, og her scorer elever med gode vurderinger svært bra da respondentene er markant uenige i påstanden om at disse elevene møter uopplagte på skolen og har udefinert fravær.

Tabell 6 – Indeks “Fungering i undervisningssituasjon” – gode vurderinger

Spørsmål	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
#27 Elevene i denne gruppen innretter seg problemfritt etter instruksjer og beskjeder i undervisningssituasjon.	52	1,00	4,00	2,0769	,98710
#28 Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle evnen til å oppfatte og/eller innrette seg etter beskjeder gitt i undervisningssituasjon.	54	1,00	5,00	4,2407	1,09777
#29 Elevene i denne gruppen reagerer utilfredsstillende på tilsnakk, og fortsetter normalt med læringshemmende adferd (vandring, bråk, forstyrre andre, dagdrømming osv) for seg selv og/eller andre	54	2,00	5,00	4,3889	,95989
#30 Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle grensesetting som en naturlig del av sin adferd hjemmefra.	54	2,00	5,00	4,4074	,94207
#31 Elevene i denne gruppen er ofte trøtte og uopplagte, har "udefinerbart" fravær fra skolen.	55	2,00	5,00	4,5818	,80946

Samlet sett får elever med gode vurderinger svært positive tilbakemeldinger fra respondentene i denne indeksen.

### 6.6.2 Fungering i undervisningssituasjon – dårlige vurderinger

Elever som er gitt dårlige vurderinger har ikke blitt gitt like tydelige tilbakemeldinger av respondentene i indeksen “Fungering i undervisningssituasjon”, samtlige verdier er benyttet for alle variabler og alle standard avvik er høye, noe som tyder på stor spredning.

Det ene spørsmålet som skulle har vært avvikende i denne indeksen for å avsløre systematisk feilregistrering, er ikke det for elevene som har fått dårlige vurderinger. De scorer dårlig også på variabel #42, hvor mean indikerer at trenden heller mot “Uenighet” i forhold til å innrette seg problemfritt etter instruksjer og beskjeder. Trenden må likevel sees i lys av forholdsvis stort standard avvik, som indikerer spredning.

Sammenfattet kan man konkludere med at elevene som har fått dårlige vurderinger i denne indeksen fremstår som omdiskutert, siden spredningen er så stor for alle indeksens variabler.

Tabell 7 – Indeks “Fungering i undervisningssituasjon” – dårlige vurderinger

Spørsmål	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
#42 Elevene i denne gruppen innretter seg problemfritt etter instruksjoner og beskjeder i undervisningssituasjon.	51	1,00	5,00	3,2549	1,19738
#43 Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle evnen til å oppfatte og/eller innrette seg etter beskjeder gitt i undervisningssituasjon.	50	1,00	5,00	3,0400	1,10583
#44 Elevene i denne gruppen reagerer utilfredsstillende på tilsnakk, og fortsetter normalt med læringshemmende atferd (vandring, bråk, forstyrre andre, dagdrømming osv) for seg selv og/eller andre.	51	1,00	5,00	3,0196	1,15741
#45 Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle grensesetting som en naturlig del av sin atferd hjemmefra.	53	1,00	5,00	3,0377	1,25518
#46 Elevene i denne gruppen er ofte trøtte og uopplagte, har "undefinerbart" fravær fra skolen.	53	1,00	5,00	2,9245	1,12402

Mean er tross stor spredning i respondentenes tilbakemeldinger høy, og indikerer en grad av “Uenighet” i de fremsatte påstandene. Dette predikerer en trend mot det som oppfattes som læringshemmende atferd i undervisningssituasjonen, noe som gjennom variablene forklares med manglende grensesetting, oppdragelse, evne til å innordne osv. Dette er alle variabler basert på funn fra Nova rapportene som er referert i teoridelen, og ser dermed ut til å være konsistent 15 år etterpå. I den samme perioden har graden av problematferd økt markant i skoleverket, som også sitter på definisjonsmakten for hva som er bra eller dårlig atferd.

I undersøkelsens første del er det vektlagt å kartlegge preferanser som kan sammenholdes mot de tre etterfølgende indekser, men dessverre ble den interne sammenhengen for svak til å sammenligne indekser direkte. Derimot kan trendene fra hver enkelt variabel sammenlignes direkte, noe som gir grunnlag for å predikere trender. Dette omtales i neste kapittel.

## 6.7 Overordnet diskusjon av alle indekser

## 6.8 Korrelasjonsanalyser

Pearsons r er svært tilpasningsdyktig og dermed det dominerende korrelasjonsmål i publikasjoner (Ringdal, 2007). Pearsons r måler sammenhenger mellom -1 og 1, hvor begge ytterpunkter er fullkomne korrelasjoner. 0 til +/- 0,2 gir ingen korrelasjon, +/- 0,2 til +/- 0,4 indikerer svak korrelasjon, +/- 0,4 til +/- 0,6 viser middels korrelasjon som kan benyttes



statistisk mens +/- 0,8 til +/- 1 er sterk korrelasjon. Metoden er også benyttet i denne oppgaven til undersøkelse av eventuelle korrelasjoner.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var et ønske om å sammenstille tre indekser mot respondentenes personlige preferanser, alder, kjønn, utdanning og skolestørrelse. Siden den interne gyldigheten mellom variablene i indeksene uten unntak viste seg å være for svak til å benyttes, ble man tvunget over til enklere deskriptiv statistikk basert på frekvensanalyser.

Enkelte variabler ble underlagt korrelasjonsanalyser ved hjelp av SPSS og Pearsons r, men uten at man gjorde funn som både korrelerte og var signifikante.

Fra analysene gir det likevel mening å vise sammenhengen mellom ressurssterke foresatte som ledere i lokalt næringsliv og de som innehar signaposisjoner, da denne trenden også var relatert tydelig ved gjennomgang av de tre indeksene:

Tabell 8 - Korrelasjoner for variabler innenfor sosial status

Correlations		1	2	3	4	5
Korrelasjonstabell, X-tabell		1	2	3	4	5
1 Skolestørrelse	Pearson Correlation	1	,053	,116	-,149	-,042
	Sig. (2-tailed)		,703	,398	,277	,758
	N	55	55	55	55	55
2 Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv.	Pearson Correlation	,053	1	,059	-,046	-,046
	Sig. (2-tailed)	,703		,667	,739	,738
	N	55	55	55	55	55
3 Elever i denne gruppen har foresatte som (allment kjent) innehar signal posisjoner (f.eks. ledere eksponert i media osv) i lokalt næringsliv eller stat/kommune.	Pearson Correlation	,116	,059	1	-,021	-,021
	Sig. (2-tailed)	,398	,667		,881	,879
	N	55	55	55	55	55
4 Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturlivElever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv.	Pearson Correlation	-,149	-,046	-,021	1	,647**
	Sig. (2-tailed)	,277	,739	,881		,000
	N	55	55	55	55	55
5 Elever i denne gruppen har foresatte som (allment kjent) innehar signal posisjoner (f.eks. ledere eksponert i media osv) i lokalt næringsliv eller stat/kommune.	Pearson Correlation	-,042	-,046	-,021	,647**	1
	Sig. (2-tailed)	,758	,738	,879	,000	
	N	55	55	55	55	55

Den eneste målbare korrelasjonen fra analysene er en middels sterk sammenheng på 0,647 mellom foresatte som deltar ledere innen idrett, politikk eller kulturliv, og foresatte som innehar signalposisjoner i lokalt næringsliv.

Sammenhengen mellom å ha en lederrolle lokalt og å inneha en “signalposisjon” i lokalt næringsliv, stat eller kommune er ikke overraskende, men satt inn i sammenhengen med elever som får gode vurderinger, er det en sporbar trend. Dert kan ikke konkluderes med at det er signalposisjonen som er avgjørende, men heller hva slags bakgrunn foresatte til barn som får gode vurderinger har.

Dette bekrefter dermed trenden fra indeksene som indikerte gode vurderinger til barn som har ressurssterke foresatte, noe som også finnes i diverse forskning som påpekt. Dette kan dermed antas å være en gjeldende trend også i den populasjonen som her er undersøkt, selv om man må være svært forsiktige med å trekke konklusjoner på bakgrunn av datamaterialet som ligger til grunn i denne undersøkelsen.

## 7 Fokusgruppeintervju

På bakgrunn av trender og funn fra den innledende delen av undersøkelsen, en kvantitativ survey undersøkelse, ble noen tema plukket ut til bruk i et fokusgruppeintervju. Dette ble lagt inn i en intervjuguide, som del av en strukturert utspørring ledet av forsker.

Etter en kort innledning med forklaring om undersøkelsen og dens problemstilling ble det åpnet for intervju. Resymet følger, med direkte sitat anført i anførselstegn.

*Spørsmål: Blir man utsatt for press ved vurderinger?*

Respondentene var blandet i sine besvarelser, noen var kategorisk avvisende til at dette kunne finne sted, andre mente at det faktisk fantes et slikt press, men at “eg prøver å unngå det”.

En respondent som til å begynne med var svært kategorisk avvisende modererte senere i samtalen sitt standpunkt til at “det har vært unntak, men stort sett ikke noko problem med påverknad frå heinmane”.

En annen respondent var åpen på at det kunne forekomme direkte påvirkning fra foresatte med høye ambisjoner for sine barn, med forventninger om karakterer på 5 eller 6 nivå. Dette var utidig for læreren, men la samtidig også et stort press på eleven og satte hele læringsprosessen i fare. Respondenten hadde opplevd at slikt press av eleven ble taklet ved fravær “to av de var sjuke på alle prøvene jeg skulle ha”.

Situasjonen som beskrevet var slett ikke uvanlig på den skolen hvor respondenten jobbet inntil nylig. Dette presset forutsatte at man som lærer “man måtte enten stå for noe, eller svelge kameler”. Forsøk på påvirkning kunne like godt forekomme i sosial eller fritidsaktive settinger som via skolens formelle møter. Respondenten var tydelig på at problemet en slik situasjon skapte likevel var størst for de elevene det gjaldt.

Respondentene kastet også frem at noen fag var lettere å gi vurderinger i enn andre, for eksempel matematikk og naturfag, hvor læringsmålene var tydelige og målbare. Andre fag med skjønnsmessig vurdering var langt vanskeligere å forholde seg til med tanke på påvirkning.

Respondentene påpekte også at vurderingsarbeidet hadde forandret seg etter innføring av ny læreplan, og at for eksempel en standpunkt karakter i dag skal være gyldig på akkurat det

tidspunktet den gjøres, men før var det “meir eit slags gjennomsnitt over semesteret”. Presiseringen av vurderingene med den nye læreplanen var vurdert som et gode for lærerne.

Et annet poeng som ble diskutert i forbindelse med vurdering, var forskjellen på lærertyper, hvor en lærer med hell kunne løfte en elev opp en karakter, men som en annen ikke klarte. Denne forskjellen var eksisterende og hadde med personlighet å gjøre, både hos lærere og elever. Den forskjellen var kanskje ikke alle hjem like klar over ved sin vurdering.

*Spørsmål: Påvirker personlige preferanser karaktersetting?*

Respondentene var uenige om dette kunne spille inn, eller ikke. En mente at en lærer aldri burde heve seg så høyt at man ikke godtok denne risikoen, men at man uansett måtte være klar over det og jobbe mot det. For eksempel kunne “ei jente være ei klyse” men man måtte likevel ta i betraktning alder osv og ikke la dette påvirke vurderinger.

En respondent mente at så lenge man hadde klare kriterier for vurdering, var dette ikke noe problem hvis man var bevisst. Den samme respondenten erkjente likevel at dette kunne forekomme, man kunne ikke kategorisk avvise problemstillingen.

Et poeng som ble løftet frem var at mange elever var ukjente med karakterer, men at de så snart de fikk litt erfaring med dette ble “ganske gode til å finne sitt nivå” karaktermessig.

Det ble også fremholdt at vurdering og karaktersetting skal være en dialog, og hvor man i samtaler med eleven åpner for en toveis kommunikasjon for vurderingen

*Spørsmål: Sammenligning mellom elevene?*

Respondentene er enige om at dette er vanlig, og noen bruker denne muligheten for å forsøke å vurdere seg selv høyere ved å telle kvantum i stedet for kvalitet. Manglende kvalitet blir så “pakket inn” i trynetillegg for å bortforklare manglende innsats, evner osv.

*Spørsmål: Ser man de “gode” elevene bedre enn de svake?*

En respondent var tydelig på at man faktisk brukte mer tid på vurderingen av de svake elevene fordi man lette etter ting som kunne gi grunnlag for å gi en bedre vurdering. Man håpet ofte å kunne gi en bedre vurdering enn det som rent faktisk var grunnlag for, spesielt for de som var nær bunnen av skalaen. “Man leitar med lys og lykte etter ting å gi god vurdering

på. Man vil helst ikkje sende frå seg elevvar med lavare enn 2 i standpunkt. Så får dei heller få det seinare, på eksamen”.

“I klasserommet kan det nok hende at dei elevane som er mest frampå får mest merksemd. Men i vurderingsamanheng er det nok ikkje slik”.

En annen respondent sammenlignet de svakere elevene med å gå rundt i en “skoddeheim” hvor de var lite synlige og slet med mange problemer samtidig. De som hadde etablert seg på et høyere nivå var letter å kunne gi ytterligere utfordringer slik at de kunne vise frem kunnskapen. “Det er akkurat som i fotball, dersom ein elev berre står der utan å aktivisere seg, er det ikkje så mykje å gje tilbakemelding på”. Men i vurderingssammenheng får de likevel mye oppmerksomhet og man prøver å finne det gode.

*Spørsmål: Klær og ytre stil?*

Respondentene var samlet enige om at dette ikke påvirket vurderingen. Men man skulle ikke se bort fra at væremåte kunne spille inn, for eksempel i forbindelse med en presentasjon.

Med erfaring var det enklere å se mellom fingrene og ikke la seg provosere, var en påstand som man samlet seg om. Man hadde store fordeler med å utføre erfaring når man hadde fått mer erfaring, samt kunne drøfte i kollegiet ved tvil.

*Spørsmål: Sosial relasjoner?*

Respondentene diskuterte og var enige om at relasjoner var påvirket av at mange elever i ungdomsskolen har kjent hverandre lenge, rollene er fordelt for lenge siden. Av denne årsaken var det fornuftig å bryte opp klassene av og til, for å få en ny start.

## **7.1 Oppsummering av fokusgruppeintervju:**

Spørsmålene til fokusgruppen var basert på den kvantitative surveyen, og formålet var å gå litt i dybden på de funn og trender som kom frem.

- Vurdering er en dynamisk prosess som også inkluderer eleven.

Dette utsagnet medfører at elever med gode sosiale ferdigheter vil ha en større mulighet for å påvirke positivt.

- Noen elever på det laveste nivået vandrer rundt i “tåkeheimen” og er derfor vanskelige å se. Men det har likevel ingen påvirkning på vurderingsarbeidet.

Det er vanskelig å se hvordan “usynlige” elever kan nå opp i vurdering, så lenge mange av målene blant annet inkluderer muntlig aktivitet osv. Videre har en “usynlig” elev trolig en lavere status og mindre generell oppmerksomhet, noe som igjen kan påvirke til et negativt selvbilde.

- Etter å ha fått litt erfaring med karaktersetting, finner de raskt sin plass.

Dette er en fare som høyst reelt er forsket på og som kan bli en del av skolen bekreftelse og videreføring, slik Skaalheim påpeker ved mange anledninger.

- Klær og ytre stil påvirker ikke vurdering, i hvert fall ikke når man får erfaring og ikke lar seg provosere.

I surveyet var nettopp denne variabelen en av de som overrasket, og spesielt med tanke på den høye gjennomsnittsalderen på respondentene, samt deres gode utdanning. Trolig har dette mer å si for oppfattelse, og dermed vurdering, enn mange er villige til å innrømme i en åpen samtale.

- Elever som er mest frempå får naturligvis mest oppmerksomhet i klasseromssituasjonen, men dette påvirker ikke vurdering.

Trolig også en sannhet med visse modifikasjoner da muntlig aktivitet skal ha avgjørende betydning for vurdering i de fleste fag. Trendene fra surveyet viste også en klar tendens til positive vurderinger av elever som hadde god sosial kompetanse.

- En del læringshemmende atferd brukes for å dekke over mangler ved kunnskapen, deretter skylder man på dårlige relasjoner eller trynetillegg.

Dette er en helt riktig refleksjon som er kjent fra mye forskning. Derimot kan det ha en større betydning for vurdering enn det man er klar over, basert på trendene fra surveyet.

- Vurdering i fag som er basert på skjønn er vanskeligere enn fag hvor læringsmålene er tydelige og presise.

Dette er trolig en helt riktig refleksjon, men som i denne sammenheng er ekstra interessant basert på hvordan relasjoner og sosial kompetanse og status kan påvirke bl.a. fungering i undervisningssituasjon.

## **7.2 Konklusjon**

Fokusgruppeintervjuet bekreftet trendene fra den kvantitative delen av undersøkelsen i den forstand at elever som får gode vurderinger mest trolig er mer synlige og har bedre kommunikative evner enn de som mangler disse egenskapene.

På et punkt er det en tydelig mismatch mellom de to delene, omkring hvordan ytre stil og klær kan påvirke oppfatningen av en elev.

Langt på vei ble det også bekreftet lærere flest i forbindelse med vurdering fra tid til annen opplevde direkte eller indirekte påvirkning fra foresatte, og at man måtte takle dette på egen hånd. Man hadde da valget mellom å stå imot, eller innfinne seg med det og gi etter.

Vurderingsarbeidet har trolig blitt enklere og mer presist etter innføring av siste læreplan, Kunnskapsløftet. Dette avhjelper noe for presset, men kan ikke alene sørge for arbeidsro i vurderingsarbeidet.

Arbeid med relasjoner ser ennå ikke ut til å ha særlig fokus i skolen, til tross for at både læreplaner og forskning viser at dette er et av de viktigste punktene i skolen, samt også fra metastudien til Hattie.

## 8 Avslutning – veien videre

Denne studien har hatt sitt hovedfokus på den uformelle delen av relasjonsbygging og vurderinger i skoleverket. For å belyse disse temaene har ulike teorier blitt trukket inn, men hovedvekten har blitt lagt på norsk teori. Dette har delvis sin forklaring i at forskningen eksisterer og er mer enn god nok, men også at dette bringer relevans på en helt annen måte enn ved å dra inn forskning fra andre lands kulturer, samfunn og skole inkludert.

Den todelte studien viser tydelig trender på enkelte områder, den tydeligste er trolig at skolen må følge opp festtalene fra ulike hold med å satse på relasjonsutvikling som et sentralt virkemiddel i skolehverdagen. Dernest må skolen være på vakt de endringer som skjer i samfunnet, ikke minst at forventningspresset faktisk er høyst tilstedeværende og påvirker skolens ansatte i større grad enn det man kanskje er villig til å innse.

For å komme i mål med relasjonsbyggingen må skolen være bevisst sin oppdragerrolle, selv om Kunnskapsløftet tydelig fastslår at dette er et delt ansvar mellom hjem og skole. Ettersom årene har gått er den vesentligste delen av et ungt menneskes liv faktisk tilbragt innenfor en pedagogisk institusjon, i hvert fall den tiden de er våkne og tilgjengelige. Hvis skolen i fremtiden blir tillagt et ennå større ansvar gjennom innføring av “heldagsskolen”, må man i ennå større grad enn før ta ansvar for å utvikle “det hele mennesket”.

De påvirkninger et barn blir til del innenfor skoleverket, former og påvirker trolig utviklingen for et langt liv. Det er derfor livsviktig at man tar hånd om dette ansvaret på best mulig måte, og gjennom å styre relasjonene og ta høyde for de ulike nivåene individer som blir samlet i et årskull faktisk befinner seg innenfor. Også deres bakgrunn og sosial kompetanse er vidt ulik, alt ettersom hvilket hjem man kommer fra.

Selv om denne studien ikke kom helt i mål med å kunne generalisere statistisk eller utføre alle de analyser av indekser som var ønsket, har den likevel tilført området ny empiri som kan utnyttes produktivt. Det er mitt ønske at denne studien kan brukes til å forstå og forbedre skoledagen for de elevene som trenger litt hjelp eller støtte til å bli forstått, sett eller hørt, slik at de kan oppnå gode resultater uansett hvilket hjem de kommer fra.





# Litteraturliste

- Bakken, Anders. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2004, 4 (1), 83-91.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2 ed.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2004). Skolen for barnas beste *Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv* (1 ed.). Oslo: Samlaget.
- Butenschön, D. (2013). Spinn eller forsvinn, *Dagens Næringsliv*, pp. 4-14.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer, NESH. (2006). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research* (5th ed.). Crows Nest: Allen&Unwin.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplig metode* (Vol. 4). Bergen.
- Harris, J. (1998). The Parent Trap. *Newsweek* (Sept 7, 2004), 52-59.
- Hellevik, O. (2002). *Forskingsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7 ed., Vol. 4). Tønsberg: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? *Innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (2 ed.). Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Stortingsmelding nr 47 (1995-96): Om elevvurdering , skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem (1996).
- Nordahl, T. (1998a). Brukerperspektiv på skolen. In M. Sørli (Ed.), *Elever og foreldreom skole og relasjoner* (Vol. 3). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring - NOVA.
- Nordahl, T. (1998b). Er det bare eleven? *Problemadferd i lys av tilpassningskrav og kontekstuelle utfordringer i skolen* (Vol. 4). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring - NOVA.
- Nordahl, T. (2007). Hjem og skole *Hvordan skape et bedre samspill* (1 ed.). Hamar: Universitetsforlaget.
- Norges offentlige utredninger, NOU. (2003). *2003:19 Makt og demokrati*. (82-583-719-3). Oslo: Statens forvaltningstjeneste Informasjonsavdelingen.
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problemadferd i skolen (2 ed.). Moss/Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). Skolen og de utfordrende elevene *Om forebygging og reduksjon av påproblemadferd*. Biri: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold. Trondheim: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skaalvik, E. M. (1996). Selvoppfattning, motivasjon og læringsmiljø. In S. Skaalvik (Ed.).
- Skaalvik, E. M. (2005). Skolen som læringsarena. In S. Skaalvik (Ed.), *Selvoppfattning, motivasjon og læring*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Sognlien, M. (2007). Klasse, kontakter og karriere *En holdningsstudie av den norske befolkning og av ansatte i en stor norsk bank*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sørli, M. (1998). Mestring og tilkortkomming i skolen *Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfattning. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 2). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring - NOVA.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet: Prinsipp for opplæringa. Retrieved from Prinsipp for opplæringa website: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Survey

Vedlegg 2: Intervjuguide

# Jan Arve

## 1.

Velkommen til en spørreundersøkelse om vurdering, egenskaper og uformell påvirkning!

Den etterfølgende undersøkelsen vil ta omtrent 10 minutter å gjennomføre, og vi håper du har mulighet til å sette av denne tiden i en hektisk arbeidsdag. Temaet er vurderinger av elever, og hvilke egenskaper som påvirker underveis- og endelig vurdering ved karakterfastsettelse.

De neste minuttene bes du om å svare intuitivt på noen spørsmål, basert på definerte grupperinger av elever og fag:

1. Plukk et bestemt fag fra listen hvor du både underviser, gir underveisvurdering og endelig vurdering.
2. Identifiser to grupper elever som har fått hhv gode og dårlige vurderinger i faget du plukket ut.
3. Deretter svarer du på en serie spørsmål, som er lik for hver av de to gruppene .

Det er lurt å notere seg hvem som befinner seg i gruppene FØR du starter på selve besvarelsen. En "gruppe" i denne sammenheng bør i utgangspunktet være mer enn 2-5 personer for å kunne generalisere.

Svaralternativene vil av og til oppleves som litt upresise, men da legger man svaret til det "riktigste" alternativet. Alternativet "Hverken eller" kan du bruke der du ikke har noen bestemt mening, eller finner det vanskelig/umulig å svare.

Formålet med undersøkelsen er å finne svar på om elever med bestemte egenskaper får like vurderinger. I så fall, hva kjennetegner elever med gode eller dårlige vurderinger, og hva med dine egne preferanser? Videre ønsker man å finne ut mer om hvordan man eventuelt påvirkes ved "vurderingsarbeidet". Alle skoler som deltar i undersøkelsen får tilsendt rapporten som blir utarbeidet bl.a. på bakgrunn av dine svar.

Jeg håper du nå ble så nysgjerrig at du setter av noen minutter til å svare, kanskje gir undersøkelsen også grunnlag for noen videre refleksjoner?

Lykke til!

Først ønsker vi å kartlegge noen av dine egne egenskaper og preferanser. Nedenfor finner du noen spørsmål om din bakgrunn:

**\*1. Kjønn**

- ☐ Mann
- ☐ Kvinne

**\*2. Hvilken utdanning har du?**

- ☐ Ufaglært
- ☐ Førskolelærer m/tilleggsutdanning
- ☐ Allmennlærer/adjunkt
- ☐ Lektor

**\*3. Alder?**

- ☐ Under 30
- ☐ Mellom 30 og 50
- ☐ Over 50

**\*4. Hvor mange elever er det på skolen hvor du arbeider?**

- ☐ 0 - 50
- ☐ 51 - 100
- ☐ 101 - 200
- ☐ 201 -

**\*5. Er du aktiv som leder eller deltager innen politikk, kultur, idrett eller andre former for organisasjonsliv (med "aktiv" menes å delta jevnlig)?**

- ☐ Ja
- ☐ Nei

Jan Arve

**\*6. Plukk ut et av fagene under hvor du både underviser, gir underveis- og sluttvurdering (karakter). Dette brukes til besvare resten av undersøkelsen.**

- ☐ Matematikk
- ☐ Norsk skriftlig
- ☐ Engelsk
- ☐ Kroppsøving
- ☐ Kunst og håndverk
- ☐ Mat og helse
- ☐ Musikk



Nå bes du om å svare på noen spørsmål omkring dine preferanser, dvs hva du opplever som viktig eller uviktig i din undervisningssituasjon. "Hverken eller" svaret brukes når du ikke har noen mening om dette, eller det ikke betyr noe for din undervisningssituasjon.

**7. Det er viktig at elevene er pliktoppfyllende og følger beskjeder og instruksjoner.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**8. Dagsrytmen forutsetter at elevene er opplagte og har full konsentrasjon og oppmerksomhet idet skoledagen starter.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**9. Elever som spør og etterlyser begrunnelser, eller på andre måter er kritiske, kvalitetsikrer min pedagogiske virksomhet.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**10. Språk er et viktig bidrag til det sosiale miljøet, og "aggressiv" språkføring som f.eks. banning oppfattes negativt.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**11. Klær og "ytre stil" påvirker oppfattelsen av eleven.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**12. Utførelse av lekser og andre hjemmeoppgaver indikerer elevers interesse og grad av pliktoppfyllenhet.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**13. Aktivt deltagende foreldre (gjennom deltagelse i FAU, klassekontakt, sosiale initiativ osv) er et aktivium for klassesmiljøet og det totale læringsmiljøet**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**14. Det mellom-menneskelige forholdet mellom meg og elevene er viktig for elevenes totale læringsutbytte.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

**15. Det mellom-menneskelige forholdet mellom elevene er viktig for elevenes totale læringsutbytte.**

Helt uenig      Litt uenig      Hverken eller      Litt enig      Helt enig

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

Jan Arve

**16. Jeg deltar aktivt i å påvirke og kontrollere relasjonene i gruppen, til alles beste.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐



Den neste delen tar utgangspunkt i faget du definerte innledningsvis:

Identifiser en gruppe elever som har fått gode vurderinger i faget, og en annen gruppe elever som har fått dårlige vurderinger i samme fag.

Du skal deretter svare to ganger på 15 spørsmål som angår egenskaper for elever i hver av disse gruppene, og vi starter med gruppen som har fått gode vurderinger:

**17. Elevene i denne gruppen er erfaringsmessig i stand til å "hevde sin rett" langt nok til å starte en diskusjon (eller krangel) med medelever.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**18. Elever i denne gruppen tar normalt ordet i en diskusjon, enten for å hevde egen mening eller for å "ta parti".**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**19. Elever i denne gruppen unndrar seg å delta en diskusjon, selv om man er "naturlig tilstede" der hvor situasjonen starter.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**20. Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen møter på foreldremøter, FAU møter, arrangement/kulturfester osv i skolens regi**

Helt uenig

☐

Litt enig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**21. Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen tar ordet og stiller kritiske spørsmål i plenumsmøter slik som foreldremøter, FAU møter osv.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**22. Elever i denne gruppen har vært, eller er, tillitsvalgt i en eller flere sammenhenger (skolerelatert).**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**23. Elever i denne gruppen velger samarbeid med elever i "motsatt gruppe" når frivillig samarbeid i undervisningssituasjon.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**24. Elever i denne gruppen sammenligner sine oppnådde resultater (karakterer på prøver osv) med andre elever.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

## Jan Arve

**25. Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv.**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**26. Elever i denne gruppen har foresatte som (allment kjent) innehar signal posisjoner (f.eks. ledere eksponert i media osv) i lokalt næringsliv eller stat/kommune.**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**27. Elevene i denne gruppen innretter seg problemfritt etter instruksjoner og beskjeder i undervisningssituasjon.**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28. Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle evnen til å oppfatte og/eller innrette seg etter beskjeder gitt i undervisningssituasjon.**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**29. Elevene i denne gruppen reagerer utilfredsstillende på tilsnakk, og fortsetter normalt med læringshemmende adferd (vandring, bråk, forstyrre andre, dagdrømming osv) for seg selv og/eller andre**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**30. Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle grensesetting som en naturlig del av adferd hjemmefra.**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**31. Elevene i denne gruppen er ofte trøtte og uopplagte, har "undefinerbart" fravær fra skolen.**

Helt uenig	Litt uenig	Hverken eller	Litt enig	Helt enig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



5.

Tid for omstilling!

Du skal nå svare på de samme 15 spørsmålene en gang til, denne gangen med utgangspunkt i gruppen av elever som fikk en dårlig vurdering.

**32. Elevene i denne gruppen er erfaringsmessig i stand til å "hevde sin rett" langt nok til å starte en diskusjon (eller krangel) med medelever**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**33. Elever i denne gruppen tar normalt ordet i en diskusjon, enten for å hevde egen mening eller for å "ta parti".**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**34. Elever i denne gruppen unndrar seg å delta en diskusjon, selv om man er "naturlig tilstede" der hvor situasjonen starter.**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**35. Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen møter på foreldremøter, FAU møter, arrangement/kulturfester osv i skolens regi.**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**36. Foresatte (en eller begge) til elever i denne gruppen tar ordet og stiller kritiske spørsmål i plenumsmøter slik som foreldremøter, FAU møter osv.**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**37. Elever i denne gruppen har vært, eller er, tillitsvalgt i en eller flere sammenhenger (skolerelatert).**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**38. Elever i denne gruppen velger samarbeid med elever i "motsatt gruppe" når frivillig samarbeid i undervisningssituasjon.**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

**39. Elever i denne gruppen sammenligner sine oppnådde resultater (karakterer på prøver osv) med andre elever.**

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

☐
☐
☐
☐
☐

## Jan Arve

**40. Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv**  
**Elever i denne gruppen har foresatte (en eller begge) som deltar som (allment kjent) ledere i idrett, politikk eller kulturliv.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**41. Elever i denne gruppen har foresatte som (allment kjent) innehar signal posisjoner (f.eks. ledere eksponert i media osv) i lokalt næringsliv eller stat/kommune.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**42. Elevene i denne gruppen innretter seg problemfritt etter instruksjoner og beskjeder i undervisnings situasjon.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**43. Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle evnen til å oppfatte og/eller innrette seg etter beskjeder gitt i undervisnings situasjon.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**44. Elevene i denne gruppen reagerer utilfredstillende på tilsnakk, og fortsetter normalt med læringshemmende adferd (vandring, bråk, forstyrre andre, dagdrømming osv) for seg selv og/eller andre.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**45. Elevene i denne gruppen ser ut til å mangle grensesetting som en naturlig del av adferd hjemmefra.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

**46. Elevene i denne gruppen er ofte trøtte og uopplagte, har "undefinerbart" fravær fra skolen.**

Helt uenig

☐

Litt uenig

☐

Hverken eller

☐

Litt enig

☐

Helt enig

☐

## Jan Arve

### 6.

Tusen takk for hjelpen!

Surveyet du nettopp har besvart bygger delvis på forskning og litteratur fra bl.a. Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli og Terje Ogden. Hvis du ble nysgjerrig og vil lese mer om dette, finner du diverse litteratur fra både disse og andre forskere om dette viktige temaet.

Mange skoler har også etablert "Vurdering" som eget tema i kollegiet og har i mange år jobbet bevisst med dette. Kanskje kan resultatet av denne undersøkelsen være et utgangspunkt for et slikt tema for de som ikke har satset bevisst på dette, men som ønsker eller planlegger å gjøre det?

Planlagt sensur og publisering skjer iløpet av våren 2013, rapporten sendes deretter til de skolene som besvarte undersøkelsen.



Intervjuguide til oppgåva

## **"I kva grad fins det samanheng mellom føresette sin sosiale staus og skulen si vurdering av eleven?"**

- *Vert vurderinga av barn og unge sine prestasjonar påverka av føresette sin sosiale status?*

### Bakgrunn

Problemstillinga skal løysast gjennom ein "små-N studie", som i dette tilfellet er ein hybrid mellom ei lita, men detaljert spørjeundersøking saman med fokusgruppeintervju. Kjenneteiknet for ein "små-N studie" er at den har eit intensivt design ved at få einingar vert undersøkt, men grundig. Dette gjer det mogleg å ha ei brei og detaljert tilnærming til eit spesifikk fenomen. Det vert altså først nytta ein kvantitativ tilnærming til ein liten populasjon (gruppa som skal undersøkjast) gjennom ei spørjeundersøking, der nokre av denne populasjonen deretter vert gjenstand for ei kvalitativ tilleggsundersøking gjennom fokusgruppeintervju.

Det kan òg seiast å vere eit kjenneteikn at fenomenet som vert undersøkt er forholdsvis generelt, men vanskeleg å generalisere på bakgrunn av det avgrensa utvalet ein jobbar med.

Deltakarane i fokusgruppeintervjua har alle hatt tilbod om å delta i spørjeundersøkinga på nettet, og nokre av dei som deltek i fokusgruppa har truleg svart på undersøkinga.

### Om problemstillinga

Det kjem tydeleg fram i problemstillinga at utgangspunktet for oppgåva er at alle barn ikkje stiller med blanke ark kvar gong ei ny vurdering skal gjerast. Det er langt frå sikkert denne oppgåva kan svare på om hypotesa er rett eller ikkje, men det vil uansett vere ei rettesnor dersom det kjem fram opplysningar som seinare kan forskast vidare på i andre samanhengar.

Korleis føresette sin status eventuelt påverkar vurdering av elevar er ikkje lett å svare på i utgangspunktet, men det føreligg mykje forskning på kva for elevpreferansar skulen ser ut til å velje og/eller belønne når vurderingar skal gjerast (Nordahl m.fl.). Kanskje har desse preferansane også tilknytning til kva slags eigenskapar dei føresette har, enten direkte eller indirekte? Til dømes vil elevar med god struktur hjå føresette og i heimen generelt mest truleg opptre på denne måten i det offentlege rom òg (dette er ein av dei viktigaste positive preferansane i skulen). Andre gongar er kanskje ikkje desse eigenskapane i særleg grad er tydelege tilstade hjå eleven, men vert likevel tillagt på bakgrunn av føresette?

Spørsmåla i intervjuguiden er ein måte å strukturere måten ein samlar kvalitativ informasjon på, gjennom å strukturere spørsmål som omhandlar temaet ein ynskjer å undersøkje. Slik sett vert ebruk av fokusgruppe intervju basert på ein intervjuguide ei slags blanding mellom kvantitativ og kvalitativ metode, fordi guiden ikkje tillet deltakarane i fokusgruppa til å svare på alle slags typar meingar deltakmarane måtte ha om temaet. Dei temaene ein diskuterar

tilsvarar variabalane i oppgåva, men som i ei fokusgruppe tillet mykje meir detaljrike og nyanserte svar gjennom ei åpa tilnærming. Sidan forskaren er ein del av fokusgruppesituasjonen, vert truleg forskningseffekten større enn ved ei spørjeundersøking, men dette kan ein kompensere for ved seinare behandling av data.

### Intervjuguide – spørsmål

Eit fokusgruppe intervju er ei uformell intervjuing av ei lita gruppe personar der ein fokuserar på å få fram synspunkt og vurderingar om bestemte tema forskaren har definert, herav namnet .

Føremålet med intervjuguiden er i grove trekk å beskrive korleis intervjuet skal føregå for å dekke informasjonsbehovet. Dette avheng av problemstillinga, men ved uformelle intervju slik som her må ein alltid ha åpning for ei viss tilpassing og oppfølging av respondentane sine innspel. Det er viktig å ha ein viss grad av åpne spørsmål for å gje respondentane det spelerommet dei treng for å gje vurderingar, men grad av åpenheit må balanserast tydeleg opp mot informasjonsbehovet.

Nedanfor er ein tabell med variablar og tilhøyrande spørsmål, sistnemnde delt inn i hovud-og oppfølgingsspørsmål. Desse er basert på spørjeundersøkinga, men som ei kvalitativ oppfølging:

Variabel	Hovudspørsmål	Underspørsmål 1	Underspørsmål 2
A1. Stort eller lite samfunn.	A1.1 Kjenner ein dei føresette frå andre areanaer enn skulen?	A1.1.1 Har ein personleg kjennskap til nokon av dei føresette?	A1.1.2 Kjenner ein dei føresette utelukkande gjennom rolla som lærar?
			A1.1.3 Dersom ein har personleg eller profesjonell kontakt med føresette utanom skulen, kan denne relasjonen påverke?
A2. Aktiv leiar/deltakar i lokalsamfunnet?	A2.1 Deltek ein i ulike arenaer saman med ein eller fleire av dei føresette på fritida?	A2.1.1 Kan det påverke synet på elevvar, dvs kan ein sjølv bli påverka?	A2.1.2 Kan det påverke vurderingar?
B1. Preferansar – eigne v.s. elevvar	B1.1 Ynskjer ein helst at elevane er pliktoppfyllande eller kritiske?	B1.1.1 Kva er fornuftig ”kritisk haldning”, og kva er å provosere?	B1.1.2 Har alle dei same preferansane og definisjonane av dette?
	B2.1 Har elevane sin ”personlege stil” påverknad på oppfattelsen av dei?	B2.1.1 Er klede, språk og framferd med på å påverke oppfattningen av ein person?	B2.1.2 Kan normal oppførsel for ein person vere unormal for ein annan?
			B2.2.3 Kan unormal framferd vere teikn

			på andre problem?
	B3.3 Er dagsrytme- og energi likt fordelt for alle?	B3.3.1 Kan dette i så fall påvirke framferd, innsats osv?	B3.3.2 Kan ev. "unormal" dagsrytme ha spesifikke årsaker?
C1. Realfag v.s. sosialfag – vurdering.	C1.2 Vert vurderingane i alle fag like "nøytrale" som i t.d. matematikk?	C1.2.1 Er "skjønn" del av vurderinga i einskilde fag? Kva er "skjønn" og korleis vert det utført?	C1.2.2 Kan andre enn "faglege faktorar" påvirke vurderinga i fag der skjønn er del av vurdering?
D1 Relasjonar i skulen	D1.1 Er relasjonane mellom lærar-elev viktige for å kunne prestere?	D1.1.1 Kva er ein relasjon?	D1.1.2 Kven og kva skapar desse relasjonane?
			D1.1.3 Kan relasjonar på/frå andre areanaer påvirke relasjonen lærar-elev?
			D1.1.4 Kan personlege preferansar påvirke relasjonen lærar-elev?
E1 Trygg/utrygg, sterk/svak personlegdom	E1.1 Smittar suksess, trygghet og "vesen" over på vurdering?	E1.1.1 Kan ein elev med eit vinnande vesen ha fordelar ved vurdering?	E1.1.2 Vil t.d. munnleg aktivitet i timane, og ein egosentrisk haldning i t.d. gymnastikk som følge av stor/god sjølvtilit, påvirke vurdering?
			E1.1.3 Korleis vert "lagspelarane" vurdert i same situasjon?
			E1.1.4 I tilfelle det er slik, kva slags ferdigheit vert vurdert?
F1 Avsluttning	Var spørjeskjemaet for krevjande/omfattande?	Vart det personleg krevjande å svare på egne preferansar osv	Har utspørjinga tilført noko, eventuelt gjeve anna syn på vurdering, relasjonar osv?



### Problemstillingar under datainnsamling

Det er vanleg på peike på feilkjelder ved denne type datainnsamling. I tillegg kan andre effektar oppstå som normalt ikkje er synlege, men som i tilfelle må handterast ved analysa av resultata. Dei vanlegaste feilkjeldene er likevel desse:

Forskareffekta, dvs at forskaren påverkar svara som vert innhenta, er ganske tydeleg til stades under eit fokusgruppeintervju. Forskaren har i utgangspunktet styrt intervjuet inn på eit bestemt "spor" ved å definere tema basert på undersøkjinga si problemstilling og variablar. Dette kan vere begrensande i høve den utviklinga intervjuet får undervegs, sidan guiden heile tida vil styre samtala i ei bestemd retning trass den uformelle forma.

Kommunikasjonen mellom forskaren og respondentane kan i stor grad påverke svara og føre til både fråfall og upålitlegheit dersom forskaren ikkje oppnår ein så nøytral rolle som mogleg. Likevel vil påverknaden vere til stades, men i minst mogleg grad.

Til slutt vil forskaren si persepsjonsevne av svara frå respondentane løpande påverke oppfølgingsspørsmål og vidare framgang i intervjuprosessen.

Alle desse mest vanlege feilkjeldene kan minimerast dersom forskaren er svært bevisst den påverknaden hans rolle medfører, om ikkje kan forskningsmaterialet delvis bli øydelagt.

Utsprøjinga av fokusgruppa skal kunne gjerast på om lag 1 time, nokre spørsmål kan utelatast dersom dei er besvarde innanfor tidlegare spørsmål. /Jan Arve Strand